

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

FERNANDO ANTONIO FRAGOSO DOS SANTOS

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO AUDIOLINGUAL: uma
abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente.

João Pessoa - PB

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA –
PROLING**

FERNANDO ANTONIO FRAGOSO DOS SANTOS

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO AUDIOLINGUAL: uma
abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na
área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha
de pesquisa *Linguística Aplicada* como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado

João Pessoa

2011

S237p Santos, Fernando Antonio Fragoso dos.

O professor de língua inglesa no audiolingual: uma abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente / Fernando Antonio Fragoso dos Santos.-- João Pessoa, 2011.

189f.

Orientadora: Betânia Passos Medrado

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. *Linguística*. 2. *Linguística Aplicada*. 3. *Práticas Sociais*. 4. *Método Audiolingual*. 5. *Trabalho docente*. 6. *Interacionismo SocioDiscursivo (ISD)*.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

FERNANDO ANTONIO FRAGOSO DOS SANTOS

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO AUDIOLINGUAL: uma
abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para
obtenção do título de Mestre em Linguística

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB)
Orientadora

Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa (UFCG)
Examinador

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (PROLING/UFPB)
Examinadora

Dedico este trabalho, de forma muito especial, à professora MARIA AUXILIADORA QUEIROZ FRAGOSO (*in memorian*), referencial para a minha vida pessoal e profissional, cujo legado me mostrou a grandeza de um dos mais belos sacerdócios: SER PROFESSOR.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente e primordialmente, a Deus pela iluminação, pelo óleo necessário para que a chama da fé continuasse acesa mesmo diante das adversidades.

Aos meus amados e queridíssimos pais, ANTONIO NÓBREGA e MARIA DA GLÓRIA FRAGOSO, que nunca pouparam sentimentos e esforços materiais para que eu descobrisse o valor inestimável da formação acadêmica. A felicidade dos filhos é a realização dos pais e, nesse sentido, tenho certeza que os melhores amigos compartilham comigo deste momento de glória.

Aos meus irmãos, presentes divinos e presenças constantes.

Aos professores MIKE e SOFIA, pela pronta aceitação em participar desta pesquisa através de suas entrevistas nos intervalos tão curtos e tribulados das manhãs de sábado. Por acreditarem nesse empreendimento cujo objetivo maior é contribuir com mais uma semente nesse campo tão fértil que é a atividade docente.

A todos os meus familiares pelo orgulho e pelo estímulo de sempre.

Aos meus amigos diletos que compartilharam com tanto ardor dos meus momentos de sufoco e alegria.

A um amigo especial, MILTON PEREIRA DE CARVALHO, cujo apoio me fez acreditar ainda mais no valor da amizade.

A minha queridíssima VANESSA BORGES, que não me deixou desanimar no meio do caminho.

A minha querida amiga e diretora MARIA HELENA, cujas palavras de incentivo foram fundamentais nesse processo de crescimento acadêmico

Aos colegas de trabalho do CCAA - João Pessoa pelo respeito e pela saudável parceria.

Aos colegas de trabalho da FACULDADE IDEZ, pela compreensão nos momentos de sufoco.

Aos professores-amigos do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, com quem pude contar na tribulada caminhada da pós-graduação.

Às professoras da Universidade Federal da Paraíba, Regina Celi (Coordenadora da Pós-Graduação em Linguística) e Daniele Almeida, pela valorosa contribuição ao nosso trabalho, com considerações e críticas oportunas e sábias.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba que tanto apóia o empenho dos seus pesquisadores e colaboradores.

À minha querida orientadora, PROFESSORA BETÂNIA PASSOS MEDRADO, que não exitou, em nenhum instante, em ACREDITAR no meu potencial. Pelas prolongadas horas de conversas e conselhos, sempre voltados ao CRESCIMENTO... obrigado! Pelo desprendido trabalho de orientação... obrigado! Pela paciência em acompanhar um processo gradativo de amadurecimento dos meus textos... obrigado! Pela disponibilidade em me ceder relíquias e referenciais teóricos atualizados do seu acervo pessoal... obrigado! Pelo notório trabalho de sala aula, cuja dedicação me tornou seu fã incondicional, admirador do seu empenho, das inúmeras “cartas na manga”, da organização, do zelo e atenção à elaboração dos planos de ensino, da escolha dos textos sempre ligados à realidade da sala aula... obrigado! Levo tudo isso comigo como forma de continuar o legado da atividade docente. Obrigado, minha querida orientadora, pelo abraço caloroso em um fatídico momento, atitude que só quem se preocupa de fato pode ter.

Com efeito, *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.*
(TARDIF e LESSARD, 2009, p. 31)

RESUMO

Nosso trabalho acadêmico se insere no contexto de pesquisas em Lingüística Aplicada e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba com foco nas representações do agir docente em situação de trabalho. Trabalhamos com o ensino de língua inglesa em uma escola de idiomas localizada na cidade de João Pessoa – PB, parte de um sistema de franquias, cuja metodologia de trabalho se fundamenta, entre outros aspectos, no Método Áudiolingual. Partimos do pressuposto de que o método em questão, ao mesmo tempo em que delimita o trabalho do professor, também o faz repensar sua prática dando margem a posicionamentos e mudanças. Nossa perspectiva teórica compartilha dos estudos realizados no âmbito do Interacionismo SócioDiscursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart (1997 e ss.) e demais pesquisadores. O nosso foco de análise volta-se à identificação da relação entre linguagem e trabalho educacional em textos produzidos sobre o trabalho (o Guia de Capacitação) e em situação de trabalho (Entrevistas) e, diante disso, elaboramos o nosso objetivo principal que é o de verificar como tais textos refletem as possíveis representações, interpretações e avaliações sociais da atividade docente. Utilizamos como procedimento analítico, numa perspectiva qualitativa, os elementos lingüístico-estruturais com base nas categorias de uma Semântica do Agir propostas por Bronckart e Machado (2004) e Bulea (2010) considerando os textos produzidos anteriormente e posteriormente a situação de trabalho. Em um primeiro instante, identificamos as categorias mencionadas em um documento prescritivo diretamente implicado no trabalho de ensino e anterior a este, considerando, também, os papéis atribuídos aos professores. Posteriormente, nós verificamos as ações mobilizadas pelos professores em suas entrevistas e os papéis que eles mesmos se atribuem. Acreditamos que a nossa pesquisa representa uma contribuição relevante na busca da reflexão acerca da forma como os documentos prescritivos influenciam, de fato, a prática de sala de aula e como os professores se posicionam diante de tais prescrições.

Palavras-Chave – TRABALHO DOCENTE; ISD; METHOD

.

ABSTRACT

Our dissertation is included in the Applied Linguistics and Social Practices Context part of the Post-graduation Program in Linguistics at Universidade Federal da Paraíba, focusing on the representations on teachers' actions in work situations. We work with the teaching of the English language performed in a language school located in Joao Pessoa-PB, whose methodology is based on the Audiolingual Method. We believe that if such method prescribes the teacher's actions, it is also a way to make this teacher reflect about his/her practice highlighting points of views and changes. Our theoretical perspective shares the studies developed by the Socio and Discursive Interactionism (SDI) approach whose main reference is Bronckart (1997 e ss.) and the other researchers. Our focus is to identify and analyze the relation between language and educational work in texts produced before and after the work situation. Behind such perspective, we present our main goal that is to understand the way such texts reflect representations, interpretations and social evaluations concerning the teacher's activity. We used the action categories developed by Bronckart and Machado (2004) and Bulea (2010) to analyze the texts before and after the teacher's work. In a first moment, we identified such categories in a prescriptive document previously implicated in the classroom context, considering the roles attributed to the teachers. After that, we verified the actions mobilized by the teachers throughout their interviews and the roles they assign themselves. We believe that this research represents a relevant contribution to reflect about the way prescriptive documents really influence the teaching practice and the way teachers usually deal with such prescriptions.

Key Words – TEACHER'S WORK; ISD; MÉTODO.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Objetivos do Professor e efeitos esperados nos alunos	36
Quadro 2 – Registros do agir em textos produzidos pelos trabalhadores.....	82
Quadro 3 - Papéis sintático-semânticos atribuídos aos sujeitos (Bronckart e Machado, 2004).....	83
Quadro 4 – Plano Global das perguntas da Entrevista Pré-tarefa	107
Quadro 5 – Plano Global das perguntas da Entrevista Pós-tarefa.....	108
Quadro 6 – Procedimentos de análise e categorias do agir em relação às perguntas de pesquisa.....	111
Quadro 7 – Temas Globais do Guia de Capacitação.....	116
Quadro 8 – Papel sintático-semântico da metodologia no Guia de Capacitação	122
Quadro 9 – Papel sintático-semântico do Plano de Aula no Guia de Capacitação.....	123
Quadro 10 – Identificação dos sujeitos no texto introdutório do Guia de Capacitação.....	126
Quadro 11 – Professores identificados como Protagonistas no Guia de Capacitação.....	127

Quadro 12 – Plano Global das respostas do primeiro entrevistado.....	134
Quadro 13 – Plano Global das respostas do segundo entrevistado.....	134
Quadro 14 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-situado – primeiro entrevistado.....	140
Quadro 15 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-experiência – primeiro entrevistado.....	142
Quadro 16 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-canônico – primeiro entrevistado.....	143
Quadro 17 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-evento passado – primeiro entrevistado.....	143
Quadro 18 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-situado – segundo entrevistado.....	151
Quadro 19 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-experiência – segundo entrevistado.....	152
Quadro 20 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-canônico – segundo entrevistado.....	153
Quadro 21 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-evento passado – segundo entrevistado.....	154
Quadro 22 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-evento passado – segundo entrevistado.....	155

ESQUEMAS

Esquema 1 – Passos a serem seguidos nas fases oral e escrita (Adaptado do Guia de Capacitação).....	38
Esquema 2 – Estímulo e Reforço	48

FIGURAS

Figura 1 –	45
Figura 2 –	47

LISTA DE ABREVIATURAS

AL – Método Audiolingual

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

CREDIF - Centro de Pesquisas e Estudos para a difusão do Francês (*Centre de Recherche et d'études pour la diffusion du Français*)

ATT – Abbreviated Teaching Technique

BTT – Basic Teaching Technique

CTT – Cloze Teaching Technique

PTT – Print Teaching Technique

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – “LISTEN AND REPEAT” – COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO AUDIOLINGUAL.....	26
1.1 Constituição do Audiolingualismo.....	26
1.2 Princípios do Audiolingual.....	29
1.2.1 Falar é primordial, escrever vem depois.....	30
1.2.2 Repetir, repetir e criar o hábito.....	31
1.2.3 Não sou pesquisador da língua, quero apenas aprendê-la.....	37
1.2.4 A prática comunicativa é realizada em situações reais de uso.....	39
1.2.5 Cada língua apresenta características próprias.....	41
1.3 Técnicas usadas para internalização do vocabulário e estruturas gramaticais.....	43
CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA PARA AS QUESTÕES CONSTITUTIVAS DO TRABALHO DOCENTE.....	50
2.1 Compreendendo as bases fundadoras do ISD.....	50
2.2 Por uma interdisciplinaridade constitutiva do ISD.....	53
2.2.1 De Vygotsky: a apropriação e a interiorização das entidades semióticas.....	53

2.2.2 A Teoria do Agir de Habermas.....	57
2.2.3 Os recursos do sistema da língua: contribuições de Saussure.....	60
2.2.4 O pensamento bakhtiniano (volochinoviano) no quadro do ISD.....	62
2.3 Sistematização dos pressupostos do ISD: uma perspectiva metodológica para análise dos textos.....	64
2.3.1 Construindo a noção de agir.....	65
2.3.2 O texto: unidade concreta de interpretação do agir.....	67
2.3.3 Por uma Semântica do Agir.....	75
2.3.4 O que é trabalho, afinal ?.....	84
2.3.5 As ciências do trabalho.....	87
2.3.6 Os artefatos materiais.....	89
2.3.7 Os artefatos simbólicos (prescrições).....	90
2.3.8 O trabalho de ensino.....	92
CAPÍTULO 3 – DESAFIOS METODOLÓGICOS.....	97
3.1 Da natureza da pesquisa.....	97
3.2 Contextualizando a pesquisa.....	98
3.3 Constituição do <i>Corpus</i>.....	101
3.3.1 O texto anterior ao trabalho do professor.....	101
3.3.2 – As entrevistas.....	103

3.4 Procedimentos de análise.....	104
CAPÍTULO 4 – ENFOQUE ANALÍTICO.....	112
4.1 O Guia de Capacitação – fase prescritiva.....	112
4.1.1 Configuração do Contexto de sociointeracional de Produção do Guia de Capacitação.....	113
4.1.2 Plano Global do Guia de Capacitação.....	116
4.1.3 Tipos de agir em evidência no plano global do texto.....	117
4.1.4 Os Protagonistas em cena.....	123
4.2 As Entrevistas.....	130
4.2.1 Configuração do Contexto de Produção das Entrevistas.....	130
4.2.2 Plano Global das perguntas nas entrevistas pré-tarefa e pós-tarefa.....	131
4.2.3 Plano global das respostas de Sofia e Mike.....	133
4.2.4 Levantamento dos Tipos de agir nas respostas do professor-entrevistado 1 (Sofia).....	135
4.2.5 Análise sintático-semântica do agir para identificação dos protagonistas nas respostas de Sofia.....	140
4.2.6 Levantamento dos tipos de agir nas respostas do professor-entrevistado 2 (Mike).....	144
4.2.7 Análise sintático-semântica do agir para identificação dos protagonistas nas respostas de Mike.....	151

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A – Questões para as entrevistas pré e pós-tarefa

APÊNDICE C – Transcrição das Entrevistas realizadas com a professora Sofia

APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas realizadas com o professor Mike

ANEXO A – Considerações acerca do processo de memorização

ANEXO B – Objetivos do professor e efeitos esperados nos alunos

ANEXO C – Passos a serem seguidos pelo professor no Plano de Aula

ANEXO D – A importância da memorização

ANEXO E – Procedimentos para a memorização

ANEXO F – Texto Introdutório do Guia de Capacitação

ANEXO G – Orientações Iniciais ao Professor no Guia de Capacitação.

INTRODUÇÃO

Profundas mudanças são possíveis de ser verificadas no campo de pesquisas da Linguística Aplicada, principalmente no que concerne ao ensino de línguas. Esta é uma área de investigação científica que tem suscitado inúmeros olhares e contribuições (ALMEIDA FILHO, 2005; LEFFA, 1998; RICHARDS & RODGERS, 1997). O foco no ensino de línguas não pode deixar de voltar sua lente para os contextos nos quais se desenvolveram formas diferenciadas de aprendizado, seja na língua em uso, seja na perspectiva analítica e descritiva voltada às regras gramaticais (CELCE-MURCIA, 1991).

Fatores de ordem social, política, e econômica exerceram grande influência na forma como as diferentes metodologias têm sido aplicadas. Das conquistas do Período Clássico, passando pela Idade Média, o Renascentismo, até chegar aos tempos atuais, a língua, além dos propósitos didático-pedagógicos, também contribuiu para trocas culturais importantes, construindo identidades e possibilitando o repasse dos mais diversos legados.

É possível afirmar que, no seu processo evolutivo, o período simultâneo e posterior à Segunda Guerra Mundial foi de grande valia para os estudos sobre o ensino de línguas. Na América do Norte, mais especificamente nos Estados Unidos, houve um grande fomento às pesquisas na área de ensino de línguas. Em paralelo, outra situação se fez presente e com notória importância para esse contexto: a emergência da *Linguística Aplicada (LA)*. Segundo Almeida Filho (2005), pensar na contribuição da Linguística Aplicada é pensar na sistematização científica, localizada, para os estudos acerca das línguas.

Esse caráter científico da emergente Linguística Aplicada propiciou uma retomada dos estudos com foco nas especificidades do processo ensino e aprendizagem, com maior atenção às necessidades de um conhecimento mais apurado sobre uma área,

até então, em plena ascensão. O papel do linguista aplicado era o de empreender uma visão renovada da Linguística (ALMEIDA FILHO, 2008) na qual predominasse a “[...] investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central” (BRUMFIT, 1995 apud SOARES, 2008, p.2).

Essa visão fez surgir inúmeras contribuições ao vasto campo do ensino de línguas. Hoje, o que se percebe, é um cenário cada vez mais ampliado pelas demandas, principalmente de ordem profissional e tecnológica, provenientes de um processo de globalização em pleno vigor. O número de escolas de idiomas, especialmente no tocante ao ensino da língua inglesa, cresce em todo o mundo sustentado por uma quantidade considerável de metodologias próprias e manuais específicos.

No que diz respeito à difusão da língua inglesa, percebemos a influência notável desse idioma no mundo. A revolução global encabeçada pelos Estados Unidos da América, e evidenciada pelo contexto sócio-econômico, faz com que, nos mais remotos lugares do planeta, a língua inglesa atinja um patamar cada vez mais crescente de pessoas, seja através das relações internacionais, seja pela divulgação de pesquisas científicas em revistas renomadas ou até mesmo pela Internet. Em relação à divulgação de trabalhos por pesquisadores de diversas partes do mundo, Canagarajah (2002 apud LACOSTE, 2005) aponta que há um predomínio de publicações em língua inglesa em virtude de políticas hegemônicas.

O contexto ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras também se configura desafiador para o professor, seja na escola regular, seja nos cursos de idiomas. Isso se explica pelo fato de que, ao ensinar outra língua, o professor traz para si a responsabilidade de romper fronteiras, resgatar aspectos da cultura estrangeira, propiciar o entendimento de uma concepção de língua que se constitui na e pela interação e para a comunicação:

O ensino de línguas estrangeiras só pode, com efeito, ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é por em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação

refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico (MARTINEZ, 2009, p. 15).

Diante de tal perspectiva, alguns questionamentos emergem e nos fazem refletir como, de fato, caminha essa seara de tão vasto alcance: Como está o cenário de ensino de línguas atualmente? Qual a contribuição das pesquisas acadêmicas para a sala de aula de língua estrangeira? Quais os papéis atribuídos a professores e alunos nesse processo ensino-aprendizagem? Poderíamos elencar uma série de outras interrogações tão necessárias para entender até que ponto os estudos linguísticos conseguem alcançar e dar conta da complexidade que caracteriza o trabalho educacional.

Na proposta de pesquisa acadêmica que ora apresentamos, o nosso olhar investigativo se volta mais especificamente para o ensino de línguas em uma escola de idiomas cuja metodologia é centrada no audiolingualismo. O Método Audiolingual (AL, de ora em diante) recebeu (e ainda recebe) críticas pelos procedimentos adotados, pela ênfase na sistematização, pela postura que é exigida do professor enquanto *centralizador* das práticas pedagógicas e do aluno enquanto *agente passivo* nesse processo. A escola referência¹ para essa pesquisa está localizada na cidade de João Pessoa – PB, e faz parte de um sistema de franquias com ramificações em vários estados brasileiros para o ensino da língua inglesa e da língua espanhola.

A nossa prática profissional alicerçada nos pressupostos do AL, por mais de dez anos de atividade docente, foi a motivação inicial para a constituição dessa pesquisa. Durante esse período, o trabalho sistemático com os procedimentos metodológicos padronizados e utilizados por formadores e professores nos permitiu a construção de uma linha de pensamento que ultrapassasse os aspectos unicamente associados ao

¹ Passaremos a referenciá-la, por questões éticas, escola X daqui por diante.

método, às condutas de sala de aula, já tão explorados por outros pesquisadores. Entendemos que há sempre um aspecto novo, instigador de novos olhares sobre o contexto de sala de aula.

Além desses aspectos iniciais, consideramos importante empreender uma investigação científica capaz de aprofundar a relação entre linguagem e o trabalho educacional² através da análise de textos sobre o trabalho do professor. No âmbito dessa pesquisa, voltamos a nossa atenção para os textos anteriores à situação de trabalho, os chamados textos prescritivos e àqueles posteriores à situação de trabalho ou interpretativos (avaliativos). Bronckart (2008) aponta que fazem parte do chamado *trabalho prescrito* os textos produzidos por instituições governamentais e não-governamentais, empresas, escolas entre outros, com o intuito de preparar, organizar e planificar o trabalho (op. cit., p. 132). Ainda segundo o mesmo autor, há a dimensão do *trabalho interpretado pelos actantes* constituído de entrevistas que podem ser realizadas antes e depois de uma determinada tarefa.

O nosso *corpus* para análise foi escolhido dentro dessas dimensões previamente delimitadas. No que diz respeito à primeira categoria, ou seja, a dos textos prescritivos, utilizamos um documento produzido pelo sistema de franquias do qual a escola X faz parte, com o objetivo de preparar os novos professores durante o curso de formação. Trata-se de um texto de influência direta no trabalho de sala de aula cujas orientações iniciais são retomadas a todo instante no plano de aula que delimita as ações empreendidas pelo professor. Na categoria de textos posteriores à situação de trabalho, o nosso corpus contempla, ainda, entrevistas realizadas com dois professores da escola X, em dois momentos específicos: antes e depois das suas respectivas aulas (cf. capítulo metodológico).

Resgatamos uma preocupação evidenciada por Amigues (2003 apud MACHADO, 2005) no que diz respeito às pesquisas ainda incipientes sobre as prescrições no contexto ensino e aprendizagem. Para o autor, os textos prescritivos

² Discutiremos, mais adiante, a noção de *trabalho* e suas implicações no contexto de pesquisa que desenvolvemos.

devem ser analisados pela influência direta que exercem na ação³ do professor. Nos rumos da pesquisa que empreendemos esse é, também, um ponto importante. Ao voltarmos nosso olhar para tais prescrições do trabalho do professor estamos adentrando, como argumenta MACHADO (2005), em uma dimensão de trabalho na qual se prefiguram diferentes agires inseridos em uma “[...] *cadeia de processos* constituídos de *atos verbais e não verbais*” (op. cit. p. 19 – grifos da autora) na qual se articulam motivações e intenções.

Para a composição dos objetivos almejados em nossa pesquisa formulamos alguns questionamentos que consideramos fundamentais nos caminhos a serem percorridos, os quais apresentamos a seguir:

1. Em que medida os tipos de agir são configurados em um texto prescritivo para o trabalho docente em um contexto de ensino de língua estrangeira?
2. Até que ponto os tipos de agir evidenciam determinados aspectos do trabalho docente nesse contexto específico, bem como sinalizam para os possíveis papéis atribuídos ao professor?
3. De que maneira as ações prescritas no documento são re(configuradas) pelos professores que atuam nesse contexto de ensino?

O nosso objetivo maior, nessa pesquisa, é investigar o trabalho do professor de língua estrangeira no AL, representado, interpretado e avaliado socialmente em textos que antecedem o seu trabalho e nos textos produzidos em situação de trabalho, interpretativos do agir. Quanto aos objetivos específicos, apresentamos os seguintes:

- a) Identificar os diferentes tipos de agir em um texto prescritivo no contexto de ensino de língua estrangeira do AL, e como tal texto re(configura) o trabalho docente e sinaliza para os possíveis papéis atribuídos ao professor;

³ No quadro teórico que fundamenta a nossa pesquisa discorreremos sobre as noções de *agir*, *ação* e *atividade*.

- b) Analisar como os tipos de agir reverberam determinados aspectos do trabalho do professor nesse contexto de ensino de língua inglesa;
- c) Avaliar como esses aspectos são tematizados pelos professores que atuam nesse contexto de ensino.

Buscamos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) com notório enfoque na psicologia vygotskyana e nas contribuições de Engels e Marx, Saussure, Bakhtin e Habermas as bases para a construção da nossa pesquisa científica. Para o ISD, constituído como conjunto de princípios gerais, são abordadas as problemáticas do desenvolvimento humano em um contexto *sócio-histórico-cultural* no qual o papel da *linguagem* é fundamental. Nessa linha de pensamento, temos como referência importante os trabalhos desenvolvidos por Bronckart (1999, 2004, 2006) Bronckart e Machado (2008) e demais colaboradores no Brasil a exemplo de Machado (1998), Abreu-Tardelli (2006), Mazzillo (2004) entre outros. Essas pesquisas reúnem contribuições de diferentes disciplinas a exemplo da Filosofia (da Linguagem), da Sociologia, da Psicologia além dos estudos linguísticos. A abrangência do quadro epistemológico do ISD fez surgir um número considerável de trabalhos (LOUSADA, 2004; MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2009; MACHADO e CRISTOVÃO, 2009) que versam sobre a atividade de ensino⁴ que, como pontua Bronckart (2006), apresenta especificidades nem sempre fáceis de serem descritas e caracterizadas.

Em um contexto amplo de pesquisas, considerando-se, como salienta Machado (2004b), as distinções e escolhas teórico-metodológicas abordadas por cada pesquisador, o ponto convergente nesses trabalhos é a “[...] perspectiva de intervenção na educação, imediata ou prospectivamente” (op. cit. p. 312) além de um contínuo processo de reflexões sobre a efetiva contribuição dos pressupostos do ISD e sua

⁴ Cf. Perez (2009), Oliveira (2010), pesquisas voltadas para a análise do trabalho docente.

divulgação no meio acadêmico sob a forma de publicações, dissertações, teses entre outros.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e base documental, contempla quatro momentos nos quais procuramos estabelecer uma sistematização científica cumprindo os objetivos almejados. No primeiro capítulo apresentamos um percurso histórico da concepção do AL resgatando as influências mais importantes do estruturalismo linguístico e da Psicologia Comportamental que, no curso de suas perspectivas epistemológicas, ofereceram as bases para o delineamento desse método. Nas contribuições do pensamento de Saussure (1975[1916]), destacamos, entre outros aspectos, a noção de língua enquanto estrutura e das relações paradigmáticas e sintagmáticas. O trabalho dos linguistas estruturalistas, nas décadas de 20 e 30, principalmente, voltou-se para a análise descritiva das línguas, segundo Rivers (1975), com o objetivo de identificar padrões e combinações comumente encontradas nas línguas naturais viabilizando um repertório de estruturas pré-concebidas. As relações paradigmáticas e sintagmáticas são essenciais na aplicação dos exercícios estruturais comumente chamados de *Drills*.

Na Psicologia Comportamental, o nosso foco se volta para os pressupostos defendidos por Skinner (1987[1975]) para o entendimento da língua enquanto comportamento condicionado e como tal premissa afeta diretamente os pressupostos do AL.

No segundo capítulo nos voltamos ao contexto de constituição do ISD. Apresentamos o conjunto de princípios gerais que norteiam os trabalhos nesse quadro teórico-metodológico. A questão da linguagem e sua importância no desenvolvimento humano nos níveis dos saberes (capacidades epistêmicas) e do agir (capacidades praxeológicas). Explicitamos a proposta de análise de produções textuais, no quadro do ISD, na perspectiva de uma semântica do agir. Destacamos, também, as noções pertinentes ao entendimento acerca do trabalho docente inserido nesse quadro epistemológico. Consideramos de grande valia fazer referências a esse contexto de trabalho, sua importância para as pesquisas amparadas pelo ISD e as implicações da ação do professor verbalizadas em textos anteriores e posteriores à situação de trabalho.

No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico de nossa pesquisa no qual delimitamos a nossa proposta de organização dos trabalhos empreendidos. Na contextualização da pesquisa discorremos acerca do histórico da escola com a qual trabalhamos e dos materiais que compõem o seu programa didático-pedagógico. Destacamos, ainda, a natureza da pesquisa, o processo de coleta e seleção de dados e os procedimentos de análise.

No quarto capítulo trazemos a nossa perspectiva analítica amparada nos pressupostos teóricos previamente delimitados, dividida em dois momentos: a análise do texto prescritivo diretamente implicado no trabalho do professor, e a análise dos textos produzidos pelas entrevistas realizadas.

Finalmente, apresentamos as nossas considerações finais acerca dos aspectos analisados. A análise das categorias de agir presentes tanto na prescrição inicial quanto nas entrevistas, possibilitou a identificação de características próprias atribuídas ao professor naqueles textos. As prescrições moldam um perfil profissional capaz de aderir incondicionalmente aos procedimentos metodológicos e os resultados a serem alcançados. Nas entrevistas, percebemos que, se há uma adesão inicial, posteriormente o professor rompe com as amarras que o prendem aos princípios metodológicos e se mostra capaz de avaliar sua prática e posicionar-se frente aquelas demandas.

CAPÍTULO 1 – “LISTEN AND REPEAT!”⁵ – COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO AUDIOLINGUAL.

Para entender o percurso que marca a concepção e utilização do AL se faz necessário um resgate das suas principais ideias e princípios basilares. Em virtude do escopo dessa pesquisa acadêmica, optamos por um recorte que nos conduza aos nossos interesses e objetivos.

O desenvolvimento deste capítulo teórico também justifica o nosso posicionamento no que concerne a metodologia utilizada pela escola de idiomas na qual trabalhamos. A experiência profissional do pesquisador na referida escola bem como a sistematização dos procedimentos de sala de aula evidenciados no *Guia de Capacitação* de novos professores (Methodology), nos planos de aula e nos livros dos alunos nos permitiram identificar a influência direta do AL na constituição desses materiais. Salientamos que o AL, como foi pensado nos seus primórdios, sofreu modificações, adaptações necessárias aos contextos de sala de aula, e esse deve ser um ponto importante a ser observado por um leitor cuidadoso.

1.1 Constituição do audiolingualismo

Antes de descrevermos o AL em seus aspectos constitutivos, faz-se necessário recuperar o contexto que o precedeu e o influenciou: o surgimento do *Método do Exército* ou *Army Specialized Training Program* (ASTP). O Método do Exército foi

⁵ Tradução: Escute e Repita.

desenvolvido no período anterior à eclosão da Segunda Guerra Mundial, sendo oficialmente lançado pelo Departamento de Guerra dos Estados Unidos em 1942 e foi concebido com a colaboração de estudiosos de algumas áreas de conhecimento, a exemplo do linguista Leonard Bloomfield, expoente do estruturalismo americano.

Entre as demandas armamentistas do Exército norte-americano havia, também, a necessidade premente de estabelecer contato com outros países, fossem estes aliados ou inimigos. A urgência em encontrar e recrutar soldados com fluência em outros idiomas esbarrou no precário sistema de ensino no país de um modo geral:

As autoridades americanas tomaram conhecimento do estado deplorável em que se encontrava o ensino de línguas nos Estados Unidos no momento em que houve necessidade de intérpretes para contatos com países inimigos e comunicação com aliados, e esses intérpretes se revelaram totalmente inadequados. Numa tentativa de corrigir esta situação o mais rapidamente possível, as autoridades recorreram ao auxílio da instituição “American Council of Learned Societies”, cujos membros já trabalhavam há algum tempo na análise de línguas menos conhecidas e no desenvolvimento de programas intensivos de ensino de línguas estrangeiras em certas universidades (RIVERS, 1975, p. 33).

Nesse contexto o ASTP se constituiu como programa de treinamento rápido para aquisição de uma língua estrangeira em um tempo reduzido. A eficácia do método, na época de sua aplicação principalmente, foi devido aos seus procedimentos e toda uma estrutura de materiais didáticos especialmente organizados para resultados em curto prazo. Para tanto, foram formadas pequenas turmas, em média 12 alunos alocados em cada sala, submetidos a uma carga horária intensiva de aulas que variava de oito a doze horas por dia em até dez semanas.

A inovação do método de ensino aplicado pelo Exército estava na utilização de recursos audiovisuais que tornavam as aulas mais atrativas, bem como na orientação de professores nativos especialmente contratados para essa empreitada. O comando do Exército norte-americano oferecia aos soldados que participassem do curso de línguas intensivo ascensão em suas patentes, o que contribuiu significativamente para o sucesso do programa.

O Método do Exército não ficou restrito às forças armadas. Com o fim da Segunda Grande Guerra, os resultados do programa de treinamento e as pesquisas para adaptação e melhoramento dos procedimentos metodológicos aplicados pelo ASTP estimularam sua aplicação para o ensino e aprendizagem de línguas em diversas instituições de ensino. Surgia então o *Método Audiolingual* para o ensino de línguas na seguintes perspectivas científicas, como aponta Larsen-Freeman (1988):

Enquanto que a comunicação na língua alvo era o propósito do Método Direto, havia naquele momento novas idéias sobre língua e aprendizado emanando de disciplinas da linguística descritiva e da psicologia comportamental. Essas idéias motivaram o desenvolvimento do Método Audiolingual. Alguns dos princípios são similares aos do Método Direto, diferenciando-se com base nas concepções de língua e aprendizado dessas duas disciplinas [tradução nossa] (op. cit., p.31)⁶

Ainda segundo Larsen-Freeman (1988), o AL passa a ser tratado enquanto *Abordagem Audiolingual*. Não encontramos argumentos suficientes nas colocações da

⁶ While communication in the target language was the goal of the Direct Method, there were at that time exciting new ideas about language and learning emanating from the disciplines of descriptive linguistics and behavioral psychology. These ideas led to the development of the Audio-lingual Method, but many are different, having been based upon conceptions of language and learning from these two disciplines.

autora que nos levassem a compartilhar dessa visão. Não há um consenso pela utilização do termo *abordagem* por outros autores consultados a exemplo de Rivers (1975), Krashen (1981), Littlewood (1988), Silveira (1999) entre outros. Optamos, dessa forma, por fazer referência ao *Método* Audiolingual em face de suas características basicamente procedimentais, das quais trataremos mais adiante.

O AL logrou grande êxito para o ensino de línguas principalmente até as décadas de 1950 e 1960. Para a prática oral e auditiva foram elaborados inúmeros recursos que eram disponibilizados em laboratórios equipados com esta finalidade. A proficiência linguística através da formação de hábitos, dos exercícios estruturais, foi alvo de constantes críticas, por parte de muitos estudiosos, ao AL, embora alguns de seus princípios e técnicas ainda sejam usados por um número considerável de escolas de idiomas ainda hoje.

1.2 Princípios do Audiolingual

Pautando-nos em vários teóricos (RIVERS, 1975; LITTLEWOOD, 1984; RICHARDS e RODGERS, 1986; LARSEN-FREEMAN, 1986), sistematizamos alguns princípios que orientam o ensino de língua estrangeira na perspectiva do AL. Relembramos que a ênfase no desenvolvimento da habilidade oral no aluno é o ponto de partida nesse contexto de ensino. Os títulos de cada subseção que discorre sobre esses princípios foram propostos por MOULTON (1966, *apud* RIVERS, 1975, pp. 35-38), com algumas adaptações, e são confrontados com o texto do *Guia de Capacitação* da escola X com a qual trabalhamos.

1.2.1 Falar é primordial, escrever vem depois.

A ênfase dada à habilidade oral está diretamente associada à ideia de que, assim como na língua materna, o aprendiz de uma língua estrangeira é exposto, inicialmente, a um contexto no qual figura a comunicação sonora, entendida como manifestação inicial nas línguas naturais. Para os idealizadores do método, o domínio da habilidade oral deve anteceder o domínio da habilidade escrita.

Como o objetivo maior do *Método Audiolingual* é a formação de um falante com o maior grau possível de acuidade, de semelhança na pronúncia com um nativo da língua alvo, a exposição antecipada à forma escrita não é aconselhada evitando-se, assim, as possíveis relações de ordem sonora com a língua materna. Observamos esse aspecto nos materiais utilizados pela escola de idiomas X, no contexto da qual desenvolvemos esta pesquisa, e destacamos o seguinte trecho extraído do Guia de Capacitação para formação de novos professores (cf. Anexo A):

Os alunos sempre completam a fase oral de uma lição antes de eles começarem a fase escrita, por que a língua é inicialmente oralidade e depois escrita. Consequentemente, a língua falada deve ser a base para o aprendizado da língua estrangeira. É essencialmente importante para os alunos assimilarem o novo vocabulário e as estruturas antes de serem expostos a forma escrita. Dessa forma, os alunos recebem menos interferência da língua nativa no momento em que aprendem a reprodução correta dos sons e entonação. Interferência pode ser descrita como o efeito inibidor dos hábitos da língua nativa na aquisição da língua estrangeira. A interferência ocorre quando os hábitos da língua nativa afetam negativamente o aprendizado de uma língua estrangeira (Guia de Capacitação, p. 6).

Na escola de idiomas com a qual trabalhamos, observamos que a ênfase na habilidade oral é destacada, inicialmente, na formação do futuro professor. Posteriormente, o trabalho de sala de aula reverbera o que preconizam os textos do Guia de Capacitação e, conseqüentemente, o princípio basilar da importância da oralidade. O plano de aula utilizado pelo professor e fornecido pela escola, apresenta os passos a serem seguidos na aplicação da metodologia. A preparação prévia da aula é, na verdade, a familiarização com a técnica⁷ utilizada para cada lição e com o vocabulário a ser explicado ao aluno.

1.2.2 Repetir, repetir... e criar o hábito.

Essa premissa do AL é de fundamental importância para a aplicação de sua metodologia. Imprescindível destacar a influência dos pressupostos do condicionamento na perspectiva de Skinner ([1974]1987), para os quais, na busca do automatismo linguístico, são usadas abundantemente as técnicas de repetição e memorização, propiciando uma aproximação tênue com as realizações sonoras da língua alvo.

Em meados da década de 20 dois estudiosos do comportamentalismo, John B. Watson⁸ e Rosalie Raynor ficaram conhecidos pelos seus experimentos envolvendo

⁷ A metodologia em questão é baseada em quatro técnicas de acordo com o tipo de lição a ser ensinada (diálogos, artigos e vídeos). Cada uma dessas técnicas é descrita em nosso capítulo metodológico.

⁸ John Broadus Watson (1878-1958) é considerado fundador do Behaviorismo como escola de pensamento na psicologia norte americana. Segundo historiadores, Watson não iniciou o movimento pró-

uma cobaia humana na observação e análise de uma conduta comportamental mediada por estímulo e resposta. Na época, Watson e Raynor, realizaram procedimentos de investigação científica com uma criança chamada Albert. Embora a experiência tenha sido bastante questionada em virtude dos procedimentos adotados e pelos resultados obtidos, tal façanha demonstrou a relevância do condicionamento comportamental.

Albert foi submetido a uma série de estímulos sonoros durante um determinado período de tempo e que o condicionaram a temer a presença de alguns animais selecionados para o procedimento. Verificou-se que a criança havia desenvolvido um processo de medo condicionado sempre que era exposta à presença daqueles animais. Essa perspectiva adotada para investigação partia dos paradigmas do condicionamento clássico do cientista russo Ivan Pavlov (1849-1936) para os quais a relação estímulo-resposta se constituía enquanto base fundadora do comportamento operante, verificados três aspectos: o primeiro deles diz que os animais respondem a estímulos desordenados do ambiente. Num segundo instante, estímulos neutros podem modificar o comportamento ainda desordenado. Finalmente, após aplicados, na perspectiva do condicionamento operante, os estímulos neutros transformam-se em estímulos condicionantes.

O estímulo é a provocação inicial (*input* inicial), o ponto de partida para que uma reação responsiva esperada seja realizada. O reforço representa uma compensação pelo resultado obtido durante o processo. Essa visão comportamental das investigações científicas no campo da psicologia encontrou eco durante os anos subseqüentes embora tenha sido sempre questionada em virtude do ponto de vista reducionista excessivamente centrado nos aspectos bio-fisiológicos.

No cerne do comportamento humano subjaz uma série de componentes relacionados à individualidade, aos estados mentais e que não podem ser explicados pelo princípio da causa e efeito simplesmente. Essa questão, Skinner ([1974]1987), cujos pressupostos discutiremos mais adiante, já apontava como sendo crucial para o real entendimento do comportamento humano:

behaviorismo, mas lançou as bases para sua configuração através do *manifesto behaviorista* em 1913 na Columbia University (GOODWIN, 2005).

Os sentimentos ocorrem no momento exato para funcionarem como causas do comportamento, e têm sido referidos como tal durante séculos. Supomos que as outras pessoas se sentem como nós quando se portam como nós.

Mas onde estão os sentimentos e estados mentais? De que matéria são feitos? A resposta tradicional é que estão situados num mundo que não possui dimensões físicas, chamado mente, e que são mentais. Mas então surge outra pergunta: como pode um fato mental causar ou ser causado por um fato físico? Se quisermos descobrir as causas mentais de seu comportamento e como poderemos produzir os sentimentos e os estados mentais que a induzirão a se comportar de uma determinada maneira? (SKINNER, [1974]1987, p.14).

Nesse contexto travam uma batalha constante a categorização dos aspectos e/ou fatos observáveis e aqueles não observáveis. Percebemos que a psicologia behaviorista, no escopo de suas investigações científicas, propõe-se a encontrar uma fórmula que explique a questão comportamental negligenciando a análise e a própria dimensão do seu objeto de estudos.

A simplificação das condutas comportamentais enquanto condicionamento operante faz parte de uma visão minimalista que não considera o estatuto das influências externas, da própria dimensão da individualidade e da natureza das relações sociais. A mente humana ainda é um universo complexo e as especificidades desse universo formam um todo, sem o qual a natureza essencial do comportamento humano não pode ser entendida e talvez nunca o seja em sua totalidade. Essa é uma visão reducionista que negligenciava, sobremaneira, os outros fatores que subjazem o potencial humano como a afetividade, a capacidade intrínseca ao ser humano de pensar

conscientemente, e que não poderiam ser empiricamente observados. Uma contradição perceptível na visão behaviorista.

Skinner ([1987] 1974) propôs uma análise das condutas observáveis do indivíduo sob alguns aspectos, a saber, as capacidades e habilidades próprias da espécie humana (filogênese), o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa (ontogênese), e o ambiente no qual o indivíduo se desenvolve (sociogênese).

A pessoa com a qual estamos mais familiarizados é a nossa própria pessoa; muitas das coisas que observamos pouco antes de agir ocorrem em nossos próprios corpos e é fácil tomá-las como causas do nosso comportamento. Se nos perguntarem por que respondemos com rispidez a um amigo, poderemos dizer: “Por que me senti irritado”. É verdade que já nos sentíamos irritados antes de responder, ou então durante a resposta, e por isso achamos que nossa irritação foi a causa da nossa resposta (op. cit., p.13).

O comportamento humano, para Skinner ([1974]1987), poderia ser “[...] reduzido a uma questão de causa [...]” (op. cit. p. 13), porém numa dimensão que pudessem ser confrontados os estados mentais e os sentimentos capazes, também, de motivar tais estados. Essa, por sinal, era uma das características importantes do behaviorismo radical do qual Skinner se afiliava. Contrapondo-se ao chamado behaviorismo metodológico, o behaviorismo radical incluía em suas observações os *acontecimentos privados dentro da pele* (op. cit), ou seja, as marcas de individualidade subjetiva que subjazem o comportamento humano e que também devem ser consideradas no curso dos atos constituídos pelas dimensões física e mental.

Seguindo essa linha de raciocínio, a língua enquanto comportamento é aprendida através da formação de hábitos reforçados no processo de condicionamento. Algumas

implicações desse processo essencialmente baseado na formação de hábitos são citados por Littlewood (1988), destacando-se os seguintes aspectos:

- **O meio ambiente** - A criança é influenciada pelo meio em que vive e imita os sons ao seu redor;
- **Condicionamento operante** – O comportamento da criança não é muito diferente do comportamento de um adulto em suas tentativas de interagir com o meio. O reforço é usado como uma forma de controle dessas formas de interação. Para obter o reforço positivo, a criança deve apresentar uma atitude responsiva previamente delimitada e assim se inicia o processo de formação de hábitos;
- **Os meios justificam o fim** - O condicionamento continua até que os resultados se assemelhem àqueles obtidos no condicionamento de adultos.

Esses aspectos supracitados fomentaram a ideia de que a eficácia do processo de aprendizagem⁹ é atingida quando há necessariamente uma mudança comportamental motivada essencialmente por uma prática de ensino programado. Esse ensino programado fornecia ao aluno subsídios para um trabalho sistemático e com uma grande margem de independência cujos resultados positivos deveriam ser sempre recompensados para que o processo de aprendizagem evoluísse gradativamente. Ao professor cabe a organização objetiva das práticas pedagógicas que possibilite ênfase nos procedimentos para a obtenção de resultados pontuais.

⁹ Consideramos importante situar o nosso leitor acerca do uso de dois termos recorrentes na metodologia de ensino de língua estrangeira (LE): *aquisição* e *aprendizagem*. Nessa concepção, a língua não é um processo mental e sim comportamento e, como tal, é direcionada à *formação de hábitos* – imitação, reforço, repetição e condicionamento. Essa formação de hábitos é decisiva quando da *aquisição* da *língua materna*, momento em que não há total consciência do falante sobre a forma de construção do seu conhecimento sobre a língua. Para a segunda língua os referenciais são os mesmos. O diferencial está no fato de que o aprendiz já tem internalizado um conjunto de hábitos anteriores. Neste caso a *aprendizagem* se realiza de maneira mais consciente através de um processo no qual os hábitos da primeira língua podem ajudar positivamente (transferência) ou de forma negativa (interferência)

Na escola de idiomas X, a *repetição* e *internalização* são utilizadas ao longo dos estágios com pequenas modificações de acordo com a técnica de ensino empregada nas orientações metodológicas. Destacamos o seguinte trecho do Guia de Capacitação (cf. Anexo B) que traz as orientações para o professor quanto à importância da repetição e da internalização, respectivamente, *repetition* e *internalization*:

Passo a ser seguido	Objetivos do professor	Efeito desejado no aluno
Repetição	Apresentar intensivamente o sistema de sons da língua inglesa e fazer com que os alunos repitam o que eles ouvem com pronúncia e entonação corretas.	Repetir o que eles ouvem com pronúncia e entonação corretas para assimilar progressivamente o sistema de sons da língua inglesa.
Memorização	Fazer com que os alunos memorizem as situações dos diálogos que contêm vocabulário e estruturas novas. Isto produz automatismo, a habilidade de usar a nova língua naturalmente, de forma que os alunos não tenham de parar para pensar sobre a forma de se expressarem.	Memorizar as situações dos diálogos, dessa forma adquirindo automatismo. Os alunos devem ser capazes de reproduzir esses diálogos rapidamente, falando naturalmente, com ou sem a ajuda das figuras.

Quadro 1 - Objetivos do professor e efeitos esperados nos alunos. (Guia de Capacitação, p. 33)

Observamos também que os processos de repetição e memorização estão presentes em todos os estágios dos cursos oferecidos pela escola X, a saber, os níveis básico, intermediário e avançado. Mesmo quando o aluno já atingiu relativa fluência na língua continua repetindo e memorizando as estruturas ensinadas durante todo seu aprendizado. Mais adiante traremos exemplos de exercícios utilizados na escola X com ênfase na repetição e na memorização.

1.2.3 Não sou pesquisador da língua, quero apenas aprendê-la!

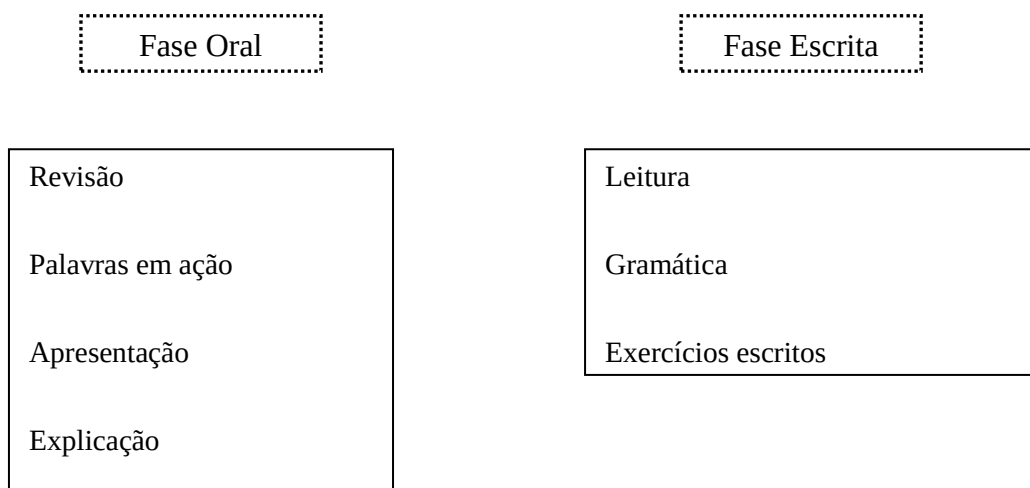
A língua deve ser usada para comunicação em situações cotidianas. A gramática, no AL, é ensinada no contexto das situações apresentadas aos alunos ao longo das lições. Ao professor cabe fornecer orientações superficiais de um dado aspecto gramatical levando em consideração que tais orientações não influem essencialmente na prática comunicativa. Como apontado em Rivers (1975):

Para o professor que usa o método audiolingual, a gramática é um meio para se atingir um fim. Enfatiza-se e pratica-se intensamente aquilo que é mais útil. A análise detalhada da língua é considerada como estudo avançado, um objetivo em si mesmo para os que possuem inclinações linguísticas, mas não é essencial ao aluno cujo objetivo primordial é estar apto a usar a língua para se comunicar (op. cit. p. 37)

No Guia de Capacitação da escola X, a gramática é um dos últimos passos a serem seguidos pelo professor na fase escrita (cf. Anexo C), corroborando ainda mais as características do audiolingualismo. Vejamos o esquema que segue e que apresenta os passos a serem seguidos pelo professor na Técnica Básica de Ensino (*BTT*)¹⁰

¹⁰ BTT – Basic Teaching Technique

TÉCNICA BÁSICA DE ENSINO



Esquema 1 – Passos a serem seguidos nas fases oral e escrita (Adaptado do Guia de Capacitação para formação de novos professores da escola X).

Como é possível perceber no esquema anterior, a fase oral é intensamente trabalhada pelo professor, seguindo as orientações metodológicas, até que o aluno seja, finalmente, exposto à forma escrita da língua.

1.2.4 A prática comunicativa é realizada em situações reais de uso

Os diálogos que constam nos materiais didáticos do AL reproduzem situações de uso cotidiano da língua pelos falantes nativos. Desta forma, o aluno é exposto às situações nas quais a língua é apresentada com foco na comunicação.

Desde cedo apreendemos e internalizamos um número considerável de normas no processo de aquisição da linguagem. A nossa vivência enquanto seres socialmente organizados nos conduz a atos linguísticos colaborativos entre os membros do mesmo contrato social. Além disso, faz-se necessário considerar que a materialidade linguística pode manifestar-se de várias formas e não é definidora absoluta das possibilidades relacionais verificadas no sistema linguístico.

Essa é uma premissa bastante útil nesse contexto de investigação científica que envolve os fenômenos linguísticos na perspectiva do Estruturalismo. A visão que se tem é a de que a língua é bem mais importante de ser analisada enquanto forma e não enquanto substância. A manifestação da língua parte dela mesma e das possíveis relações no sistema maior. Essas realizações linguísticas são estruturais, localizadas e factuais.

A discussão acerca do fenômeno linguístico para o estruturalismo saussureano tem um viés particularmente dicotômico, ou seja, Saussure desmonta um conceito abrangente em pares associáveis, complementares em sua essência. Essas dicotomias se apresentam em algumas relações importantes, uma delas é a bipartição *langue* e *parole*¹¹. Essa dicotomia é um exemplo claro da dualidade inerente ao fenômeno linguístico que se reveste de sua característica *individual* e *social*. Os atos linguísticos de um falante se direcionam a uma comunidade que detêm o mesmo aporte linguístico. Com base nessa propriedade salutar das relações verificáveis no interior do sistema podemos apontar dois pólos importantes: a *fala*, enquanto realização individual e a *língua* enquanto realização social. Dois pólos distintos, porém complementares, intimamente ligados numa realidade de atos linguísticos possíveis.

A língua, na perspectiva de Saussure, é uma realidade sistêmica para a qual recorrem os falantes que realizam os atos linguísticos particulares, ou a fala. Nós, falantes de uma dada comunidade linguística, somos detentores de um sistema maior

¹¹ O termo *langue* tem o sentido de *língua*. Nos trabalhos de Saussure o termo passa a ser entendido enquanto *sistema lingüístico*. Da mesma forma o termo *parole* foi adaptado para *comportamento lingüístico* com referência aos enunciados reais produzidos pelos falantes de uma dada língua. Didaticamente utilizamos língua e fala.

que nos permite estabelecer relações possíveis, frutos de um acordo entre os demais membros da comunidade. Comunicamo-nos em um contexto essencialmente social no qual a colaboração apenas se realiza pelo conhecimento tácito das normas que regem todas as relações.

Os aspectos individuais e sociais, como é possível ser percebido, não são excludentes e nem poderiam ser. O individual também é social. A fala é essa marca de individualidade apenas coerente na dimensão social e como argumenta Saussure, expressando vontade e inteligência.

A fala é a apropriação particular do sistema maior pelo falante na expressão de sua individualidade. Tem seu caráter individual como marca de personalidade, entendida aqui na perspectiva do uso pessoal e seletivo dos códigos que compõem o sistema de uma língua. Língua e fala se articulam e uma pressupõe a existência da outra.

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma idéia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos lingüísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas (CLG, 1975[1916], p. 27).

Para a perspectiva saussureana, a fala é a realização concreta da língua numa dimensão comunicativa e, nesse sentido, as unidades se articulam no interior do sistema. É esse princípio que atribui à língua, considerada em sua acepção sistêmica, uma posição de destaque nos estudos estruturalistas. Mas é importante lembrar que é para a língua e não para a fala que se volta o olhar científico na apreensão e compreensão acerca do fenômeno da linguagem.

1.2.5 Cada língua apresenta características próprias.

O aprendizado acontece na medida em que o aluno consegue internalizar as estruturas, os diálogos inseridos em contextos específicos. Uma boa pronúncia requer constantes exercícios de repetição, a exemplo dos *Drills*¹². O reforço positivo é usado constantemente pelo professor a fim de garantir a formação do hábito. Os conteúdos gramaticais estão inseridos nas situações e/ou diálogos e não são ensinados com profundidade ao aluno. A fase oral sempre precede a fase escrita. No decorrer do processo, o professor proverá os alunos com informações culturais que se fizerem necessárias.

A interação entre os alunos ocorre, principalmente, no momento em que são orientados a repetir os exercícios estruturais ou diálogos. A presença do professor é constante na condução de todos os exercícios para os quais os alunos são expostos. As aulas são sempre centradas na figura do professor. A interação mais forte é sempre Aluno-Professor.

¹² Os *Drills* são comumente conhecidos como exercícios estruturais que visam à aplicação sistemática de estruturas gramaticais e vocabulário. Muito usados nas metodologias para ensino de línguas estrangeiras, principalmente naquelas pautadas no AL. Mais adiante daremos exemplos desses exercícios estruturais.

O AL, teoricamente, não propicia estratégias que lidem com os aspectos relacionados à afetividade. No entanto, Rivers (1975) pondera:

As situações nos diálogos são descritas cuidadosamente, de forma que o aluno tenha consciência do efeito emocional da linguagem que está usando: quer formal, ou informal, respeitosa ou condescendente, amigável ou hostil, subserviente ou levemente caçoísta. Em níveis adiantados, levam-se em consideração diferenças regionais de pronúncia e expressão (op. cit. p. 38).

Na próxima seção apresentaremos as técnicas comumente utilizadas no contexto do AL.

1.3 Técnicas usadas para a internalização de vocabulário e estruturas gramaticais

A concepção behaviorista para o aprendizado de uma segunda língua parte do princípio da relevância da formação de hábitos, mesmo processo verificado na aquisição de primeira língua. A formação de hábitos, no contexto de aprendizagem, é realizada sistematicamente através de exercícios de repetição com o objetivo primordial de produzir uma reprodução fiel da pronúncia nativa e propiciar a internalização de estruturas gramaticais.

Cada língua apresenta sua estrutura relacional correspondente e, como destaca Saussure (1975[1916]), gerando uma certa ordem de valores (p. 142). Tais valores são construídos não apenas nas relações lineares, mas, também nas relações associativas ou paradigmáticas nas quais é relevante o seguinte aspecto:

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam (CLG, 1975[1916], p. 145).

Essa associação mental destacada por Saussure é a base para o entendimento de como são estabelecidas as relações paradigmáticas que são, na verdade, relações em uma dimensão além da frase – *in absentia* – recuperando valores linguísticos não necessariamente presentes no encadeamento das unidades da língua. São relações estabelecidas dentro e fora do construto frasal, cujas estruturas de ordem sintática, fonológica ou semântica são recuperadas pelo repertório presente na mente do falante, do seu sistema linguístico.

No repertório mental do falante diversas relações de ordem associativa são realizadas, seja na realização sintática, seja nos níveis fonético e morfológico. Sons similares são colocados em relação bivalente, como em *Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá, as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá* também são recuperados no nível dos fonemas e nas relações de valores subjetivos que se agregam a *lá* e *sabiá*.

Como as demais dicotomias saussureanas, as relações sintagmáticas e paradigmáticas mantêm uma ligação efetiva e corroboram o princípio colaborativo no qual a língua se realiza em um “[...] sistema de valores constituído pelas associações,

combinações e exclusões verificadas entre as unidades linguísticas” (COSTA, 2009, p. 122).

A contribuição dos estudos estruturalistas para o delineamento do Método Audiolingual aponta, segundo Martinez (2009), para dois aspectos importantes:

i) a apropriação sistemática de uma dada língua acontece, retomando Saussure, na relação de oposição entre os elementos de um sistema linguístico.

ii) as operações linguísticas ocorrem no nível do enunciado pela distribuição e transformação dos elementos que o constituem, ou seja, no *eixo paradigmático* e no *eixo sintagmático*.

Nessa subseção apresentaremos alguns exercícios estruturais – *Drills* – com diferentes objetivos, de acordo com o nível de aprendizado e as demandas gramaticais e de vocabulário. Os *Drills* são apresentados aos alunos de diversas formas: memorização, repetição, substituição, transformação, perguntas e respostas, exercícios fonéticos entre outros. Na escola X, esses exercícios estruturais são recorrentes e presentes em todos os níveis de aprendizado. A seguir, ilustramos um Drill utilizado para a substituição de grupos de palavras ou grupos de palavras (Substituição Simples).

Esse tipo de exercício objetiva fazer com que os alunos ouçam, inicialmente, uma dada sentença e percebam o que deve ser substituído no interior dessa sentença. Na escola X, este tipo de Drill é mais comum nos estágios básicos, nos quais o professor ainda trabalha com pequenas frases. O material fornecido ao professor contém um DVD com todos esses exercícios previamente gravados em áudio e imagem. A referência para o aluno deve ser sempre o som da gravação e não a voz do professor, atestando, mais uma vez, a premissa do AL quanto à acuidade oral.

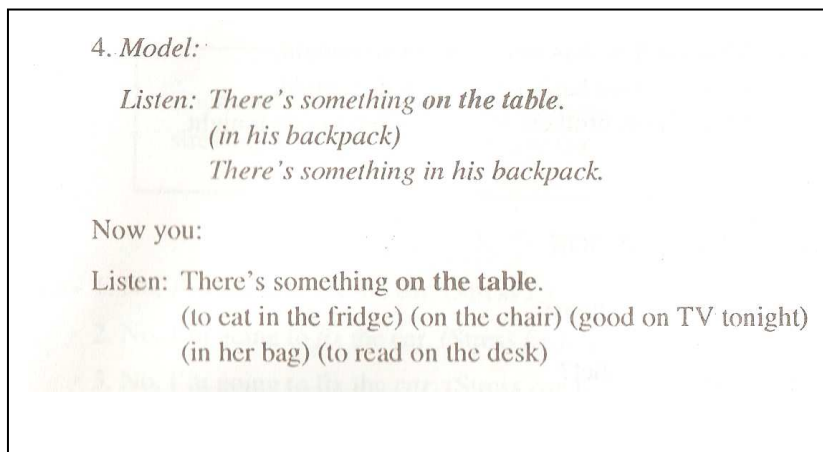


Figura 1: Drill para substituição simples (Fonte: Plano de aula do professor).

A *memorização* é uma estratégia comum no AL, como frisamos anteriormente. Caracteriza-se pela utilização de situações e diálogos. Após a explicação das palavras novas do vocabulário apresentado, os alunos são levados a memorizar falas assumindo o papel dos personagens. No Guia de Capacitação da escola de idiomas X encontramos a seguinte menção ao processo de memorização, ali disposto como *internalization*: (cf. Anexo D)

É essencial que os alunos memorizem as situações dialogais de cada lição por que a memorização é a forma mais rápida de se atingir o automatismo na língua. A memorização dos diálogos fornece ao aluno vocabulário e estruturas cotidianas, as bases da língua. Os alunos precisam conhecer que essas bases para alcançar fluência nativa. A memorização também estimula o aprendizado por que os alunos percebem o seu progresso na nova língua (Guia de Capacitação, p. 14)

As orientações para o professor também são detalhadas, de forma que a aplicação do procedimento obtenha os resultados almejados, como percebemos no exemplo a seguir, também extraído do Guia de Capacitação:

1. O professor toca o modelo duas vezes sem parar. As figuras não são mostradas. Os alunos apenas ouvem enquanto eles tentam memorizar o que eles ouvem.
2. O professor divide a sala em dois grupos e escolhe alunos da sua lista de chamada para representar as personagens da situação. Os alunos do segundo grupo apenas prestam atenção ao trabalho do primeiro grupo.
3. O professor mostra as imagens e faz com que os alunos selecionados reproduzam os diálogos. Se um aluno não lembra das suas falas, então um outro aluno do outro grupo ajuda-o.
4. O professor designa os papéis agora para o grupo dois e eles reproduzem as situações do diálogo. Se um aluno do segundo grupo não consegue repetir, então um aluno do primeiro grupo é chamado a fazê-lo. Esta parte da memorização deve ser repetida até que os alunos possam reproduzir fluentemente as situações do diálogo (Guia de Capacitação, pp. 14-15).

A figura que segue mostra um diálogo formado por situações que são explicadas pelo professor e, logo em seguida, repetidas e memorizadas até que o aluno apresente uma boa pronúncia das estruturas ali presentes.

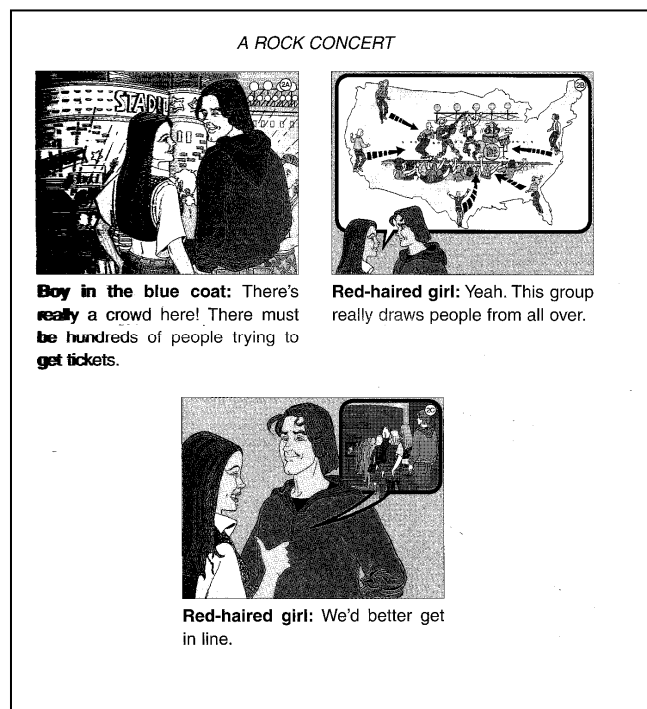


Figura 2 - Diálogo utilizado para memorização (Fonte: Livro do aluno – sétimo estágio - nível avançado)

No contexto de aprendizagem de língua estrangeira no AL, a memorização objetiva, como já discutimos, visa enfatizar a acuidade oral. Na metodologia para a qual voltamos nossa análise, observamos a retomada dos princípios da psicologia comportamental relacionados à formação de hábitos para o aprendizado da segunda língua. Tomamos um exemplo os procedimentos para a memorização presentes no Guia de Capacitação de novos professores na escola X: (cf. Anexo E)

Explicação da lição utilizando a estratégia de ensino BTT

Estímulo



1. O professor mostra a primeira figura da situação e reproduz o áudio correspondente ao grupo de palavras três vezes.
2. A seguir o professor explica os significados do novo vocabulário [...]



Resposta

3. Após a explicação dos significados de todo o novo vocabulário e estruturas, o professor reproduz o áudio do grupo de palavras e seleciona três alunos solicitando que cada aluno repita.

(Grupo de palavras – GP; A – aluno; PGP – próximo grupo de palavras)

Seqüência da repetição – GP – A1 – GP – A2 – GP – A3 – PGP

4. Os procedimentos acima são seguidos para cada uma das figuras da situação.

5. Quando há mais de um grupo de palavras por figura, cada grupo deve ser tratado separadamente. Então o professor repete todos os grupos de palavras da figura até seguir para a próxima.



Reforço

6. Depois que o professor finalizou o último grupo de palavras da situação, ele (ela) mostra todas as figuras enquanto reproduz o diálogo, **mais uma vez**).

Esquema 2 – Estímulo e Reforço (Fonte: Guia de Capacitação, p. 10 [grifo do(s) autor(es)])

Os exercícios de *repetição* enfatizam o uso do vocabulário. Os exercícios de *substituição* são usados para a prática de estruturas gramaticais. Os exercícios de *transformação* são voltados aos conteúdos gramaticais (transformar uma frase afirmativa em interrogativa e/ou negativa; discurso direto em indireto). O *Drill* conhecido como *perguntas e respostas* traz exemplos com perguntas pré-concebidas e suas respectivas respostas.

Nos exercícios de prática auditiva o aluno é levado a reconhecer diferenças na pronúncia de vogais, consoantes e palavras. Esse tipo de exercício é feito em sala de aula, momento em que o professor apenas observa os alunos sem interferências ou pausas nas gravações. Não constam nas orientações do Guia de Capacitação da escola X referências ao conhecimento de aspectos de fonética e fonologia, embora tenhamos encontrado alguns exercícios nos quais o professor necessita de tais conhecimentos.

Pelo que podemos observar, o objetivo maior é apenas o reconhecimento de diferentes sons sem explicações mais detalhadas sobre tais ocorrências sonoras.

Os procedimentos destacados anteriormente são utilizados pelos professores de acordo com as técnicas de ensino para cada estágio e/ou lição. Cada procedimento usado pelo professor depende de uma etapa anterior. A repetição individual depende da explicação do vocabulário. A repetição continuada depende da repetição individual e assim por diante. De acordo com o Guia de Capacitação, fundamentado nos princípios do AL, o bom resultado das práticas de sala de aula está intimamente associado ao uso sistemático e constante das técnicas de ensino.

Discorreremos, neste capítulo, sobre o contexto de surgimento e utilização do AL e suas implicações diretas no processo de ensino de LE, principalmente. Dando prosseguimento ao nosso percurso teórico apresentaremos, no próximo capítulo, as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo.

CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA PARA AS QUESTÕES CONSTITUTIVAS DO TRABALHO DOCENTE.

Neste capítulo apresentamos algumas considerações acerca do quadro teórico-metodológico do ISD no qual verificamos um cenário de pesquisas que agregam as ciências sociais e humanas. Retomando os pressupostos epistemológicos do ISD, incluímos nesse capítulo as principais perspectivas científicas e suas respectivas áreas de conhecimento a exemplo de L. S. Vygotsky (Psicologia), Ferdinand de Saussure (Linguística) e Bakhtin [Volochinov] (Filosofia da Linguagem) e Jürgen Habermas (Sociologia).

2.1 Compreendendo as bases fundadoras do ISD

Para o ISD, constituído enquanto ciência e que agrega ao seu quadro epistemológico contribuições de pensamentos filosóficos e estudos desenvolvidos no campo das ciências humanas e sociais a exemplo da Psicologia e da Sociologia, os aspectos que orientam as condutas dos seres humanos constituem um vasto campo de estudos científicos. Para um olhar investigativo sobre essas condutas humanas é imprescindível perceber características que emergem além do sistema neurológico que, por si só, não são suficientes para o entendimento de todas as capacidades inerentes ao homem.

No quadro investigativo do ISD encontramos aspectos importantes. O primeiro deles é a própria concepção da trajetória evolutiva do ser humano inserido em um

universo materializado cuja trama é enviesada por condições de ordem material e psíquica embora, como afirma Bronckart (1999) “[...] em essência tudo é matéria”. (op. cit., p. 110). É nesse universo que o homem se constitui enquanto ser em constante adaptação ao meio.

Um segundo aspecto é *a condição mediadora* fundamental para que o homem, dotado de suas capacidades biológicas, se desenvolva enquanto ser social e historicamente situado. O instrumento é um meio que propicia a atuação na natureza, através de atividades coletivas, socialmente organizadas. Finalmente, é fundamental o *papel da linguagem*, cuja problemática está diretamente associada ao delineamento de uma ciência do humano.

Bronckart (2008) ressalta o *método de análise descendente* para nortear as pesquisas no âmbito do ISD constituído em sua essência de três dimensões: os pré-construtos, os processos de mediação e os efeitos desse processo no indivíduo.

Primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida (op. cit. p. 111).

É um procedimento de pesquisa, de olhar científico-filosófico que não negligencia a evolução sócio-histórica e cultural na qual a existência humana se desenvolve. Como já citamos anteriormente, o homem é um ser situado em um processo de desenvolvimento da sua existência individual e coletiva e essa é uma condição salutar para a continuidade de um movimento dialético permanente (op. cit. p. 112) ou

seja, uma dinâmica de desenvolvimento que ocorre na instância da coletividade, na mediação e propicia a formação de um pensamento consciente.

Em vista disso, enquanto organismo vivo, o ser humano evolui gradativamente num processo de socialização no qual são verificadas marcas comportamentais que agregam fatores de ordem genética, do próprio desenvolvimento evolutivo em contexto de sobrevivência das espécies e da mediação pelo uso de *instrumentos semióticos* (BRONCKART, 1999).

A convergência de diversos saberes científicos, nos quais são verificados potencial interesse pela percepção de como o indivíduo aflora em sua condição essencialmente humana, confere ao ISD sua característica dialética por natureza. As condutas humanas não podem e não devem ser compreendidas na perspectiva da seleção de elementos específicos que expliquem pragmaticamente como se processam essa gama de aspectos que erigem o substrato humano.

Essa é uma visão útil, porém limitada e que, na verdade, apresenta superficialmente o desenvolvimento humano na abrangência de suas potencialidades. As condutas humanas revelam capacidades sempre renovadas, adaptadas e em cujo cerne se desenvolvem o pensamento e a consciência. A organização social humana é, também, historicamente situada e essa perspectiva histórica fornece pistas para o entendimento acerca dos traços constitutivos de um pensamento consciente que confere ao sujeito a condição de *pessoa*, o que Bronckart (1999) aponta como sendo marcada pela consciência de uma identidade e de uma capacidade intrínseca colaborativa. O homem constrói sua identidade nas relações sociais mediadas por fatos de linguagem que têm uma parcela considerável de contribuição no fomento de suas capacidades marcadas por fatores de ordem genética, comportamental e sociossemiótica.

As relações sociossemiotizadas têm no uso da linguagem uma fonte inesgotável de considerações que, para o ISD, são terreno profícuo para uma análise das condutas humanas na perspectiva dos *fatos de linguagem*. Esses fatos de linguagem, por sua vez, são realizáveis num ambiente de interações verbais e na utilização de uma variedade de tipologias e gêneros textuais, moldados nas instâncias dos diversos saberes

operacionalizados de acordo com finalidades próprias e necessidade de organização das formas de expressão das atividades humanas (BRONCKART, 1999).

2.2 Por uma interdisciplinaridade constitutiva do ISD.

Na quadro epistemológico do ISD é importante salientar as contribuições de diferentes disciplinas que, com seus aportes teóricos, permitiram a construção de uma base de pensamento científico acerca da perspectiva interacional dos fatos linguagem no contexto social.

2.2.1 De Vygotsky: a apropriação e a interiorização das entidades semióticas

Entre as influências epistemológicas na formulação do quadro geral do ISD, podemos citar o pensamento vygotskyano numa perspectiva analítica do funcionamento psicológico e suas implicações no processo evolutivo das capacidades humanas (BRONCKART, 1999). No campo da psicologia, Vygotsky voltou seu olhar científico para a identificação das chamadas funções psicológicas superiores, observando aspectos que compunham esse aparelho do desenvolvimento humano no qual se incluem a imaginação, a memória, entre outros. Embora suas pesquisas tenham sido interrompidas prematuramente em virtude de sua morte em 1934, o cientista bielo-russo ofereceu

importantes referenciais de estudo, principalmente no que diz respeito ao sociointeracionismo:

A concepção sócio-interacionista resulta da explicação de como se dá a interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. O ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas e, assim, transforma-se a si mesmo. Logo, as características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por hereditariedade, tampouco são adquiridas passivamente pela pressão do ambiente externo. Elas vão sendo construídas durante toda a vida do indivíduo, por um processo de interação do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo de milênios (NICOLAU, 1997, p. 99).

Para Vygotsky, o pressuposto interacionista é mais abrangente e está intrinsecamente relacionado à emergência de um pensamento consciente na atividade social por excelência. Nesse contexto verifica-se uma preocupação do cientista em perceber a formação intelectual do homem no curso de sua história, nas marcas do construto social e nos instrumentos mediadores entre o sujeito e o mundo biossocial. No processo de mediação são verificados dois aspectos básicos: o instrumento e o signo.

Enquanto os instrumentos são referenciais físicos capazes de mediar as ações humanas na sua interação com a natureza, os signos exercem um papel crucial nos atos constitutivos da linguagem associados aos processos psíquicos. Através deles o homem é capaz de situar objetos do seu entorno em uma relação *in absentia*, através de um processo de internalização e generalização. Na relação que se estabelece entre as propriedades físicas e psicológicas constitutivas do comportamento humano, Vygotsky

defendeu a necessidade de uma investigação científica mais abrangente na Psicologia e que fosse capaz de unir essas duas dimensões.

Uma das problemáticas verificadas nos primeiros estudos psicológicos do início do século XX foi a delimitação de um quadro epistemológico que preconizava a investigação científica de aspectos separados, de um lado os fenômenos de ordem física, de outro, os de ordem psíquica. Essa dualidade físico-psíquica é convergente e não divergente. Não é possível dissociar tais aspectos sem correr o risco de uma visão compartimentada desses fenômenos na constituição e evolução do ser humano e que, em sua essência, deixariam lacunas abertas.

Em seus questionamentos sobre a pertinência das várias correntes psicológicas para o estudo do estatuto humano, Vygotsky destacou a contribuição de Spinoza e de Marx-Engels no que se refere a uma visão monista, para a qual os fenômenos físicos e psíquicos pertencem à matéria única e homogênea constitutiva do universo no qual se realizam tais fenômenos acessíveis e captados pela inteligência humana (BRONCKART, 1999).

Segundo o pensamento de Vygotsky pontuado em Bronckart (1999), não basta ter uma visão monista se esta se insere em uma perspectiva minimalista, redutora, que dissocia amplamente as manifestações psíquicas do estatuto biofisiológico e do contexto social em que se inserem. Interessa um movimento dialético capaz de contemplar em toda sua dimensão e importância o desenvolvimento de um pensamento consciente. O homem é fruto de um processo natural e evolutivo de suas capacidades genéticas cuja realização contempla os aspectos mais elementares do funcionamento psicológico:

1. o jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, enquanto procede da evolução contínua das espécies, o dote de potencialidades novas;
2. desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: formas de atividade, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.;
3. desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem

humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação desses últimos;

4. no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim com signos e estruturas de linguagem que a mediatizam;

5. essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem as capacidades do pensamento consciente (BRONCKART, 2006b, p. 5).

No curso desse processo evolutivo o homem transforma gradativamente as manifestações elementares do seu psiquismo, tornando-se capaz de refletir sobre o conjunto de seus atos comportamentais, momento em que emerge um pensamento dotado de consciência. Esse estatuto agrega as visões do filósofo Hegel e do sociólogo Karl Marx para as quais a emergência de um pensamento consciente e, por conseguinte, de capacidades auto-reflexivas constitui-se enquanto:

[...] reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora sócio-histórico, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p. 27).

No quadro social emergem cooperações mútuas, papéis desempenhados por cada membro no coletivo. A dimensão do social nas atividades estritamente humanas, diferente das outras espécies animais, apresenta um componente motivador e não apenas acionador de reações mecanizadas. Bronckart (1999) evidencia o papel do diálogo, da negociação que, em Habermas, é entendido enquanto *agir comunicativo* para o qual permeiam dois aspectos: a razão instrumental e a razão comunicativa. A marca do social não está apenas na organização grupal em si. Há de se voltar um olhar especial para as

capacidades comportamentais realizáveis em um contexto de *necessidades de acordo* (op. cit p.33).

2.2.2 A teoria do agir de Habermas

O pensamento do sociólogo Jürgen Habermas oferece ao ISD uma importante perspectiva analítica: a racionalidade comunicativa. Habermas, na verdade, integra-se ao pensamento marxista cujo foco é a delimitação e descrição da concepção do termo racionalização face às implicações deste no contexto social agora dominado pelos processos tecnicistas que buscam otimizar a produção industrial afetando diretamente todo o entorno. Habermas (1983 [1968]) destaca o seguinte aspecto:

Max Weber introduziu o conceito de “racionalidade” a fim de determinar a forma da atividade econômica capitalista, das relações de direito privado burguesas e da dominação burocrática. Racionalização quer dizer, antes de mais nada, ampliação dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional. A isso corresponde a industrialização do trabalho social, com a consequência de que os padrões de ação instrumental penetram também em outros domínios da vida (urbanização dos modos de viver, tecnicização dos transportes e da comunicação) (op. cit., p. 313).

Uma crítica importante à chamada racionalidade técnica é o escurecimento das realidades subjetivas, dos valores que se agregam aos comportamentos e condutas humanas. Estes não podem ser minimizados na busca de um domínio completo da natureza a serviço do homem, da superposição do instrumento que transforma as atividades de trabalho e relega a condição humana a uma instância produtiva por excelência. O progresso científico traz consigo marcas de um posicionamento universalizante por natureza. O que não é absolutamente racional passa a ocupar um lugar periférico. O que se observa, na verdade, é uma supervalorização dos meios para a obtenção de fins específicos, fins de produção em uma sociedade altamente industrializada na qual o valor do procedimento, da técnica assume uma importância crucial.

Relevante observar nas considerações de Habermas que nem todos os setores da vida social devem ser regulados estritamente pela racionalidade científica, instrumental. Atendendo a essa premissa importante o pensamento habermasiano preconiza a racionalidade comunicativa em detrimento da racionalidade instrumental, a interação ao invés do individualismo redutor das potencialidades do indivíduo e das práticas sociais. A linguagem, nessa perspectiva, assume um papel primordial pelo seu construto proposicional com vistas à validação da verdade numa visão pragmática para a qual os atos de fala, uma vez parte da ação comunicativa entre os sujeitos, são direcionados por e para fins específicos.

O desenvolvimento humano é um processo que agrega diversos valores e implicações. O entorno social não é marcado apenas pelos avanços tecnológicos, mas por todo um percurso evolutivo da cultura, da renovação e reconstrução das instâncias institucionais que exercem papel preponderante na sociedade organizada. Recuperamos os três mundos formais ou representados, propostos por Habermas, nos quais os atos de fala se efetivam em enunciados validados por acordos entre os sujeitos: o mundo objetivo, o mundo subjetivo e o mundo social. Bronckart (1999) cita cada um desses mundos no quadro da atividade social humana, mais especificamente do “efeito do ‘social’ sobre o humano”.

O *mundo objetivo* é aquele no qual há referências físicas, conhecimentos partilhados necessários ao curso da ação humana no mundo. Quando os conhecimentos partilhados corroboram o princípio da colaboração entre os sujeitos, cujas ações são orientadas por normas sociais previamente aceitas, estamos falando do *mundo social das normas e instituições*. As dimensões subjetivas (afetividade, emoção entre outros) inerentes a cada sujeito individualmente pertencem ao *mundo subjetivo* (op. cit. p. 34).

Essas *representações de entidades do mundo* visam à pretensão à validade das ações realizadas no âmbito das trocas entre os sujeitos e também estão sujeitas às avaliações do agir humano pela coletividade. A primeira dessas pretensões diz respeito à *verdade das afirmações* pertencente ao mundo objetivo. No mundo social, a pretensão à validade está diretamente associada ao *agir regulado por normas* e como essas normas asseguram a viabilidade do pacto social. No que diz respeito ao mundo subjetivo, observamos a pretensão à *veracidade* do conteúdo proposicional circunscrito a cada indivíduo, “exibe, portanto, pretensões à *autenticidade* daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo” (op. cit. p 43).

Em todas as ocorrências de pretensão à validade nos mundos constituídos segundo Habermas, repetimos, a manifestação da linguagem exerce um papel fundamental. Como pontua Bronckart (1999), a atividade social mediada pela linguagem é o resultado direto de uma apropriação por parte dos agentes de um conjunto de conhecimentos necessários ao agir humano. Nesse contexto, a contribuição maior do pensamento de Habermas para o quadro epistemológico do ISD, está no reconhecimento das práticas sociais, da interação entre os agentes e como tais dimensões são mediatizadas pela linguagem, fomentando uma perspectiva comunicativa, um universo de acordos estabelecidos.

O papel de sujeito não se desprende da vivência social, o homem não se constitui na condição de homem deslocado, individualizado. Tem sua individualidade alicerçada na coletividade. A racionalidade comunicativa tem a função de resgatar o homem da aridez da racionalidade instrumental que, mesmo necessária à autonomia e liberdade, não pode reduzir o potencial dialógico que está no cerne do agir humano, seja na sua

relação com a natureza intermediada pelos meios necessários à modificação da mesma, seja nos acordos que regem as condutas e garantem o legado cultural.)

2.2.3 Os recursos do sistema da língua: contribuições de Saussure¹³.

Ainda discorrendo sobre as influências na constituição do quadro epistemológico do ISD, retomemos alguns pontos do legado do linguista genebrino Ferdinand de Saussure. A apropriação e a interiorização dos valores semióticos no quadro das atividades coletivas pelos seres humanos, como mencionado anteriormente, constitui-se enquanto fator determinante para a emergência do pensamento consciente. Saber como se processa essa apropriação semiótica é saber como os signos propiciam a (re)organização das representações individuais nas práticas sociais. Para Saussure (1975 [1916]), é importante observar que a associação entre um nome e uma coisa não se estabelece de uma forma tão absoluta e simplista. Nessa perspectiva, em se tratando do signo e suas relações, destacamos o seguinte aspecto:

O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente

¹³ Segundo Bronckart (2007) a principal contribuição da obra de Saussure ao ISD está no entendimento da relação entre a atividade de linguagem manifestada nos gêneros de texto e nos discursos e a língua enquanto sistema de signos (p. 21)

nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (CLG (1975 [1916]), p. 80).

Precisamos destacar duas propriedades significativas na constituição do signo em Saussure: o signo é imotivado e é arbitrário. Seu caráter imotivado vai desvinculá-lo das associações simplórias estabelecidas entre significado e significante. É na dimensão psíquica que o signo emerge em sua essência e é em sua utilização nos contornos sociais de uma língua, de uma comunidade lingüística que são construídas as representações humanas. Esse movimento orbital dos signos lingüísticos no interior do aparato psíquico dos seres humanos é responsável pelas “vinculações consagradas conforme à realidade” (CLG, 1975 [1916], p. 80).

Essas vinculações ou relações entre significado e significante, entre conceito e imagem acústica são, a priori, seguindo o pensamento do linguista genebrino, arbitrarias por natureza. Cada língua elabora suas formas de expressividade baseadas em regras e não na livre escolha disjunta dos princípios que norteiam cada comunidade lingüística. Os significados mudam sua estrutura interna atendendo aos propósitos comunicativos, ao sistema constituído lingüisticamente. Para o ISD, a principal contribuição do pensamento saussureano é o estabelecimento da dimensão social da língua e o seu papel para a atividade humana. Além do caráter eminentemente social, a língua evolui historicamente sendo, portanto, “detentora de significações restritivas elaboradas pelas gerações precedentes” (BRONCKART, 2008, p. 107). A língua tem sua força vital na interioridade dos sujeitos falantes em sintonia com a coletividade.

2.2.4 O pensamento bakhtiniano (volochinoviano) no quadro do ISD

No que diz respeito às influências do *Círculo de Bakhtin*, Bronckart (1999) retoma alguns pontos importantes para o ISD. O primeiro deles diz respeito à interação verbal ou interação da linguagem situada na instância *sócio-enunciativa* (BRONCKART, 1999, p. 141), que se insere numa perspectiva analítica das formas de interação mediada pela linguagem em uma dada situação em cujo quadro contextual figuram diferentes vertentes enunciativas que fazem parte de um repertório comum e, assim sendo, são partilhadas pelos interactantes e passíveis de interpretação.

O cenário de atividades humanas congrega diferentes produções verbais, formas distintas e, ao mesmo tempo, específicas de uso na linguagem entre os indivíduos sem que haja nessa situação distúrbios, uma vez que essas produções lingüísticas fazem parte de um repertório comum e, portanto, partilhado pelos seus membros. Em outras palavras estamos falando dos diversos enunciados produzidos pelos falantes nas suas práticas orais e escritas e para tal realidade Bakhtin argumenta:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997[1979], p. 279).

Bakhtin (1997[1979]) se posiciona favoravelmente a uma estilística da enunciação para a qual todo e qualquer enunciado tem que se configurar em relação a um objeto do mundo. É preciso que haja uma certa estrutura composicional para se evitar o caos na comunicação. Rupturas são possíveis, mas obedecem a condições de produção. O enunciado faz parte da realidade da comunicação dos sujeitos. Comunicamo-nos por meio de enunciados nas mais diversas instâncias da atividade humana socialmente organizada e, assim sendo, propiciamos a existência inequívoca dos gêneros do discurso enquanto *tipos relativamente estáveis de enunciados* (op. cit. p. 279).

A diversidade desses gêneros é tão grande e abrangente quanto forem as realidades humanas em suas constantes e mutáveis atividades sociais. O gênero discursivo reflete a esfera em que se realiza ao mesmo tempo em que sofre influências notórias dessa esfera. Devido a tal fato, torna-se extremamente difícil a tarefa de catalogar os gêneros em sua totalidade. Comunicamo-nos por meio de gêneros e tal comunicação se realiza em facetas infindáveis e em ritmo acelerado o suficiente para garantir um dinamismo extraordinário ao processo de interação entre os indivíduos. A esfera social da língua e o propósito comunicativo é que definirão o gênero do discurso.

Nesse contexto supracitado, o pensamento de Bakhtin nos fornece algumas pistas da sua preocupação em entender qual é a natureza do enunciado e, conseqüentemente, a natureza do gênero, uma vez que, estas duas instâncias da linguagem, mantêm profundas relações. A heterogeneidade que caracteriza o universo dos gêneros apresenta-se como uma problemática fundamental, uma vez tratar-se de uma realidade e, por conseguinte, portadora de uma gama de tipos particulares. Para Bakhtin essa é uma questão que assume um papel relevante ao mesmo tempo em que aponta discrepâncias no estudo dos gêneros.

Percebemos nesse enfoque bakhtiniano a necessidade de ir além do construto verbal, apontando para uma perspectiva comunicativa na qual se integram outras dimensões, a exemplo das relações dialógicas, as condições concretas em que emergem as várias formas de interação, do fator preponderante do estatuto ideológico, da língua em situação de uso (FARACO, 2009, p. 106). Assim fazendo, o linguista detém seu

olhar para a interação essencialmente constituída no cerne das enunciações vivenciadas e não apenas recortadas, separadas de seu contexto de produção. Essa visão mais abrangente traz implicações imediatas para a formulação de uma teoria da enunciação e, consequentemente, para uma percepção da complexidade dos gêneros do discurso.

Retomamos as principais influências epistemológicas apresentadas no quadro do ISD cujo objetivo maior é a reflexão acerca do papel das práticas de linguagem no desenvolvimento humano. A seguir, apresentaremos a proposta de análise textual do ISD.

2.3 Sistematização dos pressupostos do ISD: uma perspectiva metodológica para análise dos textos.

Feitas as devidas referências aos aportes epistemológicos que conferem ao ISD seu estatuto de ciência, interessa-nos ainda entender os critérios que norteiam seu processo analítico. Segundo Cristóvão (2008), é pela linguagem em uso, seja em textos orais ou escritos, que é possível vislumbrar uma análise interpretativa do agir humano. Partindo dessa perspectiva, a base metodológica do ISD contempla duas dimensões importantes: o ambiente humano e os textos que circulam o contexto de práticas languageiras.

2.3.1 Construindo a noção de agir

Podemos afirmar que o agir se situa como uma das problemáticas do ISD haja vista sua complexidade. A dimensão praxiológica que interessa ao quadro do Interacionismo está fortemente associada às condutas humanas. Portanto, um questionamento pertinente nesse contexto se faz no momento em que somos instigados a perceber a relação existente entre a conduta humana, os determinantes de ordem externa e o curso do agir.

Mas, afinal, qual o conceito mais pertinente para o termo *agir*? A resposta a essa questão é construída com base numa retomada de postulados que, ao longo da história, propuseram o debate sobre as condições nas quais se efetua, de fato, a operacionalização dos conhecimentos humanos. Bronckart (2006) resgata algumas abordagens mais significativas na construção do paradigma praxiológico. A *Semântica da Ação* reorganizada pelos estudos de Ricoeur (1977, *apud* BRONCKART, 1999) propõe a separação entre os acontecimentos naturais e as ações deliberadas pelo agente humano. Nos primeiros, o que se verifica, de fato, é o “[...] encadeamento de fenômenos que tem um caráter mecânico [...]” como podemos verificar ao exprimir: *a chuva torrencial derrubou algumas casas da periferia*. Enquanto ocorrências sem motivação prévia, os acontecimentos da natureza são passíveis de uma explicação amparada em termos de causa (a chuva torrencial) e efeito (derrubou algumas casas da periferia).

Se nos voltamos ao entendimento das ações humanas, agregamos o pressuposto da deliberação motivada para a qual se percebe um motivo (ou uma razão inicial para o curso da ação), uma intenção e a própria capacidade advinda do organismo físico capaz de produzir a ação em questão. Evidentemente que, ao abordar tais aspectos, evidenciamos outro valor maior que as congrega: *a responsabilidade do agente* no encadeamento da ação. A responsabilidade não é mensurável em sua essência, requer um olhar mais sensível do que científico. Nessa perspectiva, entendemos que ação é

motivada, faz parte da dimensão psicológica do agente não podendo ser explicada empiricamente.

Do ponto da vista anterior entendemos que a condição humana traz, em sua essência, um grau de complexidade não totalmente alcançado pelo pensamento científico. Além do construto psicológico, o homem está inserido em um ambiente maior no qual estabelece formas diversas de interação. Foi nesse último quadro que Leontiev (1979) desenvolveu a *Teoria da atividade*. Se a ação foi compreendida inicialmente na dimensão da individualidade do agente, a atividade é “[...] governada por motivações, finalidades, regras e/ou normas de ordem coletiva e social [...]” (BRONCKART, 2006, p. 211).

Em busca de uma concepção ampliada da dimensão praxiológica, as perspectivas individual e coletiva, os estudos empreendidos por Bühler e Schütz cujos trabalhos se inserem nos campos da teoria da linguagem e da sociologia, originaram as seguintes noções: *pilotagem* e *sistema de restrições*. Nessa concepção, o indivíduo tem a função de pilotar a ação e, nesse processo de pilotagem, o agente pode se deparar com algumas adversidades entendidas como *restrições sociais e materiais múltiplas*. Cabe ao piloto, as decisões mais apropriadas para lidar com tais restrições, reavaliando, a cada momento, o curso da ação empreendida.

Quando tratamos da condição humana, as ações, as atividades e as pilotagens, longe de serem meros fenômenos mecânicos, representam dimensões não observáveis objetivamente e passíveis de um empreendimento interpretativo. Os agentes individuais ou socialmente organizados são dotados de uma força motivacional.

Diante dessas perspectivas, como argumenta Bronckart (2006), é possível organizar um quadro de definições que contemple as finalidades do ISD. Temos, inicialmente a noção de *agir* (ou agir-referente) designando “qualquer forma de intervenção orientada no mundo [...]” localizada em contextos específicos; O termo *ação* evidencia o agir na dimensão individual enquanto que a *atividade* refere-se ao agir na dimensão da coletividade. No que concerne a noção geral de agir, destacando-se os atos e gestos dos agentes individuais e coletivos, temos as seguintes dimensões:

- dimensão motivacional: englobam as *determinações externas* e os *motivos*. As primeiras podem ser de *natureza material* ou estar associadas às *representações construídas socialmente*. Os motivos (ou razões) são atribuídos ao indivíduo singular.
- dimensão intencional: quando se trata da coletividade temos as *finalidades*. No indivíduo singular, as *intenções*.
- recursos do agir: temos as noções de *instrumento* e *capacidade*. Os instrumentos são designados como *artefatos* ou *modelos de agir*, necessários ao curso do agir. As capacidades são marcas da individualidade nos níveis mental e comportamental. No percurso dessa pesquisa, adotaremos essas definições.

2.3.2 O texto: unidade concreta de interpretação do agir.

Para o Interacionismo Sociodiscursivo, as ações de linguagem ou ações semiotizadas pelas práticas de linguagem e os diversos textos materializados nessas ações de linguagem são outros componentes a serem inseridos no procedimento científico global reinterpretando-o e construindo uma *metodologia compreensiva globalizante* (BRONCKART, 1999) apoiada nos seguintes pilares:

Primeiramente a análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural. Enfim, a análise da gênese e do

funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos (op. cit. p. 67).

A concepção saussureana de sistema lingüístico é um referencial importante na proposta metodológica do ISD. É no interior desse sistema que qualquer língua natural se desenvolve baseada em regras próprias passíveis de um olhar analítico através de um processo de *abstração-generalização*, que torna possível a verificação de diferentes ocorrências textuais nas práticas de linguagem de uma dada comunidade (BRONCKART, 1999).

Não obstante essa realidade, temos uma situação na qual Bronckart faz duas considerações relevantes quanto ao estudo das chamadas línguas naturais: primeiro, o estudo do *sistema da língua* e o estudo da *estrutura e do funcionamento* da diversidade de textos produzidos (op. cit. p 70). Duas vertentes de estudo que lançam as bases para delineamento metodológico do ISD. No que diz respeito ao estudo do sistema da língua, a prerrogativa do contexto de utilização da língua, dos efeitos da comunicação não são considerados em sua amplitude e importância e, portanto, o viés escolhido é o da descrição dos elementos constitutivos no nível frasal, uma visão pouco implicada nos fatores externos a comunicação, à constituição da materialidade lingüística.

Para os pressupostos do ISD, profundamente marcado pela dimensão social, Bronckart (1999) considera que, além do nível frasal, as produções verbais emergem em relações externas que devem ser observadas, o contexto de produção, “as situações de produção [...] o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes” (BRONCKART, 1999, p. 71).

Atendendo a essa premissa importante, temos o texto constituído em sua dimensão interacional e portador de influências externas à sua elaboração, incorporando as seguintes propriedades:

a) relação de interdependência com o contexto;

- b) organização própria do conteúdo;
- c) estrutura composicional diferenciada pelo uso de regras específicas.

Para Bronckart (1999) essas propriedades sinalizam, em resumo, para dois fundamentos essenciais na análise textual: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Passamos a perceber então que, se os textos são unidades de produção de uma dada língua, esses textos se situam, ou se agregam a instâncias relativamente estáveis das quais denominamos gêneros. Os gêneros de textos são observáveis e aplicáveis nas atividades humanas socialmente organizadas e com finalidades específicas de produção linguística (Cf. subseção 2.3.2).

As tentativas de se estabelecer uma categorização abrangente o suficiente para dar conta dos diversos tipos textuais que circundam um dado gênero são, na verdade, limitadas pela própria dinâmica das atividades humanas que agregam funcionalidade aos gêneros. Além desse aspecto, há a necessidade, segundo Bronckart (1999) de se desvencilhar da concepção de gênero textual que norteou as primeiras categorizações sobre a matéria.

Se os gêneros são profundamente marcados e implicados pelos tipos de atividade humana torna-se, nesse contexto, imprescindível a inclusão do que Bakhtin chama *linguagem ordinária*, ou seja, as diversas produções discursivas pertencentes às práticas languageiras mais comuns do dia-a-dia e, tão motivadas por regras e empiricamente observáveis quanto às produções meramente textuais.

A questão do gênero, nessa perspectiva, é bem mais complexa e difícil de sistematizar uma vez que a atividade humana, os propósitos comunicativos dessa atividade, a própria organização interna do conteúdo veiculado pelas diversas produções textuais são permeados por uma série de direcionamentos, de critérios objetivos e subjetivos em movimento constante e dinâmico, das classificações ainda incipientes de

tipos textuais ainda em configuração, razões que Bronckart (1999) aponta enquanto *barreiras*, a priori, para categorizações absolutas. As análises linguísticas implicadas em regras e padrões apenas corroboram o princípio da organização frasal na qual podem ser feitas analogias quanto às produções textuais mas não quanto aos gêneros.

Nos propósitos metodológicos para análise das diversas produções textuais no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (1999) entende o *texto* enquanto *unidade concreta*, enquanto “produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”. Os textos carregam marcas importantes das práticas de linguagem cotidianas classificadas enquanto *discurso* e que, no curso de sua manifestação, resgatam elementos constitutivos de um sistema lingüístico específico, atualizam “subconjuntos de recursos de uma língua natural que são finitos ou limitados” (op. cit. p. 75-76).

Os tipos de discurso que constituem um texto sinalizam para características peculiares dessa produção textual para as quais o agente envolvido é conhecedor dos modelos socialmente elaborados e, além disso, é capaz de adaptar esses modelos às demandas comunicativas da interação social. Portanto, os textos:

[...] são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc. Em decorrência disso, atualmente, há diversas proposições a respeito deles e, quaisquer que sejam as unidades intrínsecas dessas proposições, todas elas apresentam um caráter de incompletude (BRONCKART, 1999, p. 77).

Importante observar, como aponta Bronckart (op. cit.), que a escolha do procedimento metodológico para análise dos textos depende do olhar do pesquisador diante de suas necessidades. No contexto do ISD, por exemplo, o olhar científico-analítico tem como foco as condições psicológicas do agente produtor e o entorno social no qual são produzidos os textos bem como a organização interna dos elementos linguísticos e sua funcionalidade.

O agente produtor de um dado texto constrói uma *situação de ação de linguagem* na qual ele é conhecedor das propriedades dos mundos formais – o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Esses mundos formais apreendidos pelo agente produtor apresentam duas realidades, a saber: a) **o contexto externo**, ou seja, as representações constituídas pelos acordos sociais e institucionais; b) **o contexto interno** ou a percepção individual desses mundos constituídos. A análise do estatuto textual é, senão, a visualização de sua concretude e a conseqüente abstração sobre os componentes intrínsecos que, possivelmente, subjazem essa materialidade levando-se em consideração a situação comunicativa na qual se insere o agente produtor de um dado texto e as referências mobilizadas por esse agente na organização textual (BRONCKART, 1999, p. 93).

A situação comunicativa é, na verdade, o *contexto de produção* ou “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (op. cit. p.93). No contexto de produção são percebidos dois planos importantes: o plano que se refere ao *mundo objetivo* e outro plano que trata dos aspectos relacionados aos mundos *social* e *subjetivo*. Cada um desses planos, como aponta Bronckart (1999), exerce influências específicas sobre a produção textual. As influências do mundo objetivo são da ordem da manifestação concreta do ato verbal na qual são elencados os seguintes parâmetros:

O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;

O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;

O **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;

O **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto; (op. cit. p. 93).

Quando levamos em consideração o entorno social e as formações discursivas individuais na constituição das produções textuais estamos resgatando os parâmetros do mundo sociosubjetivo:

- i) **Lugar social** – não apenas a instância física, mas toda e qualquer instituição socialmente constituída cujos valores, regras, dogmas regem a conduta de uma dada organização social;
- ii) **Enunciador** (posição social do emissor) – os papéis exercidos pelo emissor no mundo sociosubjetivo;
- iii) **Destinatário** (posição social do receptor) – os papéis exercidos pelo receptor no mundo sociosubjetivo
- iv) **Objetivos** – as influências e os efeitos imediatos que o enunciador deseja exercer sobre o destinatário através de sua produção textual.

As referências mobilizadas pelo agente na produção de um dado texto fazem parte do *conteúdo temático* e agregam representações, conhecimentos, experiências vividas e toda uma ordem de parâmetros intrínsecos à formação individual do agente, e mobilizados por ele no momento em que produz os mais diversos tipos de texto que veiculam produções discursivas mais complexas disjuntas do mundo ordinário.

O agente-produtor gerencia uma gama de aspectos nas suas *ações de linguagem* orais e/ou escritas, seja no cenário das atividades humanas enviesadas por condutas sociais e critérios avaliativos (contexto ou nível sociológico) seja na consciência desse agente de sua responsabilidade direta na concretização lingüística (contexto ou nível psicológico).

[...] uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente (BRONCKART, 1999, p. 99).

Em vista disso, é possível perceber que a análise do estatuto textual vai além das marcas linguísticas e adentra na organização dos aspectos internos que, mesmo não sendo objetivamente verificados, evidenciam posicionamentos e atitudes do agente produtor passíveis de um olhar científico.

Bronckart (1999) propõe a segmentação textual em forma de um *folhado* cujas camadas são constituídas pela *infraestrutura geral do texto*, *pelos mecanismos de textualização* e *pelos mecanismos enunciativos*. Essa constituição do folhado textual confere um delineamento próprio aos parâmetros metodológicos do ISD cujo objetivo maior é o de desvendar a “trama complexa da organização textual” (op. cit. p. 119).

O nível mais profundo do folhado textual é o nível da **infraestrutura geral** formado pelas subcamadas compreendidas enquanto:

a) **plano geral** – sistematização do conteúdo temático presente na trama textual;

b) **tipos de discurso e as marcas enunciativas** – ou referências discursivas diversas que compõem o conteúdo textual;

c) **seqüências** – modos de planificação da linguagem elaborados de acordo com as orientações pretendidas – argumentação, narração, explicação entre outros.

O **nível dos mecanismos de textualização** é intermediário na constituição do folhado textual. Esses mecanismos conferem coerência em relação ao conteúdo temático do texto, marcados linearmente na trama textual através dos elementos de coesão nominal e elementos de coesão verbal, identificados no texto por referências pronominais e referências verbais de temporalidade.

O nível mais superficial é o **nível dos mecanismos de enunciação ou enunciativos**, cujo valor declarativo confere ao texto uma significação extralingüística e pragmática. Os mecanismos enunciativos evidenciam a presença de vozes (personagens, papéis sociais, autores empíricos) e, conseqüentemente, as marcas que sinalizam para avaliações no interior da produção textual manifestadas através das modalizações dos seguintes tipos:

➔ **Lógicas** – avaliam o valor de verdade dos enunciados;

➔ **Deônticas** – avaliam os enunciados na perspectiva dos valores socialmente constituídos;

➔ **Apreciativas** – avaliam subjetivamente as proposições enunciativas;

➔ **pragmáticas** – avaliam a responsabilidade do agente-produtor em face daquilo que foi verbalizado.

Cumprindo os propósitos do nosso trabalho, salientamos que o nosso foco para análise está nas categorizações da semântica do agir na perspectiva do ISD, da qual discorreremos na próxima seção.

2.3.3 Por uma Semântica do Agir na análise dos textos sobre o trabalho docente

Entendendo o texto enquanto unidade comunicativa, Bronckart (1999, 2006) reconhece a importância dessa entidade empiricamente observável nas ações de linguagem. Ressalta ainda que o texto, por si só, não nos fornece todas as informações de que necessitamos para entender a situação na qual se empreendeu uma determinada ação de linguagem.

Ainda de acordo com o posicionamento de Bronckart (1999) a relação estabelecida entre o texto empírico e a situação de ação de linguagem não é, de fato, *direta e mecânica* (p. 92). Aquilo que extrapola a materialização linguística está inserido em um quadro mais amplo, o quadro das representações sobre os mundos constituídos, o *mundo objetivo*, o *mundo subjetivo* e o *mundo social*. Essas representações mobilizadas pelo agente na produção textual e, importantes na busca de um procedimento metodológico geral, são visualizadas sob três óticas: observações de *ordem semântica*, observações de *ordem léxico-semântica* e observações de *ordem paralinguística*.

Como aponta Bronckart (1999), observar a categoria semântica de um texto é perceber como um dado texto “produz um efeito global de significação em seu leitor [...]” (p. 80). De uma forma mais sistemática, se pensamos em procedimento de análise, estamos evidenciando, como pontua Bronckart (1999), o conteúdo referencial no qual são perceptíveis alguns elementos como o tema abordado, índices de referência e a relação entre autoria e contextualização.

Trabalhar categorias de análise textual significa que nos propomos a construir uma identidade verbal para as ações de linguagem, descrevendo-as na perspectiva dos agentes envolvidos.

[...] valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre a sua situação no espaço-tempo [...] (BRONCKART, 1999, p. 99).

Seja na forma escrita ou na sua manifestação oral, as ações de linguagem evidenciam o repertório disponibilizado pelo agente produtor através de suas representações. Tais representações conferem à ação de linguagem, como argumenta Bronckart (1999), sua característica de *unidade psicológica*. Nessa perspectiva, temos interpretações diferentes para uma mesma ação de linguagem, na qual agentes distintos empreendem realizações textuais distintas mesmo que estejam submetidos a uma mesma situação de ação de linguagem. É a marca da individualidade do agente-produtor dotado de capacidades psicológicas intrínsecas.

Além dos aspectos de ordem psíquica, as formações sociais, nas quais o agente se insere e participa efetivamente das trocas comunicativas e consensuais, também se constituem enquanto marca importante das adequações textuais organizadas e constitutivas dos gêneros. Nesse contexto, Bronckart (1999) acrescenta:

[...] nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características lingüísticas. Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma aprendizagem social e por

ensaios e erros) sua adequação a determinadas situações de ação (op. cit. p. 101).

Em situações de ação de linguagem distintas recorreremos aos tipos indexados e aceitos socialmente como forma de expressão. Mais do que isso, adaptamos as nossas escolhas e representações dos mundos constituídos aos mais variados empreendimentos comunicativos a que estamos expostos cotidianamente.

Na sistematização proposta por Bronckart e Machado (2004), a análise e interpretação dos textos que versam sobre o trabalho educacional, o que nos interessa de fato, é dividida em dois momentos: a análise de cunho lingüístico-discursivo e a análise das categorias propostas na emergência de uma semântica do agir. No primeiro momento, a análise lingüístico-discursiva, os aspectos a serem observados são:

- a) **O contexto sociointeracional** – no qual o resgate de aspectos externos ao texto direciona a compreensão numa perspectiva sócio-histórica. É o ponto de partida para uma *leitura contextualizada*;
- b) **Características Globais** – configuração geral do texto e suas marcas constitutivas tais como título, tema abordado, formatação gráfica, organização dos elementos textuais e paratextuais entre outros.
- c) **Infraestrutura textual** – comporta os seguintes aspectos constitutivos: *plano global*, os *tipos de discurso* e as *marcas enunciativas*, as *relações predicativas* e a *identificação dos protagonistas* e suas respectivas *funções de ordem sintático-semântica*. O *plano global do texto* pode ser representado por um resumo. É através de uma releitura do plano global em termos do agir que visualizamos os diferentes tipos de agir presentes em textos escritos e orais (Bronckart e Machado, 2004). Nos textos escritos há menção a um:

i) *Agir Prescritivo* – representado, essencialmente, pelo ato dito oficial a ser manifestado pela entidade representativa da mensagem veiculada. No documento que ora investigamos, selecionamos o seguinte trecho:

Ex: **Nós dedicamos este manual ao professor** que é responsável por manter o alto padrão educacional que o X tem orgulhosamente estabelecido. (Guia de Capacitação, p. 52)

ii) *Agir-fonte* – a produção do texto e suas características de mobilização interna evidenciado pelos actantes do agir e curso no agir representam o foco dessa dimensão.

Ex: **Cada língua tem seu próprio sistema de sons.** A maioria dos alunos que fala inglês com sotaque estrangeiro, normalmente o fazem por que eles não foram suficientemente expostos a forma oral da língua. Em outras palavras, eles foram prematuramente expostos à forma escrita (Guia de Capacitação, p. 7).

iii) *Agir-decorrente* – tem como foco a própria utilização posterior dos documentos produzidos com fins específicos.

Ex: Algumas lições utilizam atividades ao invés de situações para o vocabulário e/ou estrutura de trabalho. **Quando isso ocorrer, o professor deverá seguir os direcionamentos do plano de aula** (Guia de Capacitação, p. 50).

Conforme sistematização proposta por Bulea (2010), nos textos orais, ou seja, textos produzidos pelos próprios trabalhadores, a exemplo das entrevistas há menção aos seguintes agires: *ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e a ação definição.*

A primeira figura de ação, a *ação ocorrência*, é caracterizada, como discorre Bulea (2010), por um forte grau de contextualização em relação ao que é mobilizado no

texto. Tal contextualização resgata aspectos do entorno do actante¹⁴ envolvido (p. 124). O professor delimita sua ação particular nas dimensões de tempo e espaço, recorrendo aos elementos diretamente associados à sua prática, unindo passado e presente com projeções futuras. O exemplo a seguir ilustra a ação ocorrência¹⁵:

Sofia – **Na aula de hoje eu trouxe um texto que se chama “silly story” e aí ele vai pedindo...** tem vários tópicos, **e aí ele vai pedindo certas coisas que são bestas** mas que acaba sendo esquecidas de acordo com o tempo: partes do corpo humano, é... o nome de uma planta, qualquer coisa desse tipo. E aí eles tinham um... lógico uma profissão e eles foram encaixando essas palavras dentro do... dentro do texto e eles teriam que ler. E dentro desse texto eles... eles praticaram o... partes de gramática que eles já viram e algumas que eles tão começando a ver agora. E como, por ser uma turma grande, acaba tomando um pouco mais de tempo. **Mas é uma forma deles acabarem praticando e relembrando aquilo que eles já viram.**

A *ação acontecimento passado* evoca uma retomada temporal, anterior ao agir, que representa um recorte “[...] ilustrativo do agir em questão ou de uma de suas dimensões [...]” (BULEA, 2010, p. 132). Situa-se distanciado das coordenadas de tempo em relação à situação de interação. Podemos visualizar tal figura de ação no discurso do professor, por exemplo, quando faz referência às experiências vivenciadas na sala de aula, seja pelo caráter não habitual, seja pelos aspectos que mantém relação com a situação presente.

Mike - Quando eu lembro do meu ensino médio **eu lembro que eu não queria ser professor** de jeito nenhum **porque desde que eu sou pequeno** todo professor até ninguém dizia que não vale a pena que apesar de ser legal ensinar não valia a pena [...]

¹⁴ Na perspectiva do ISD se faz necessário esclarecer as diferenças entre os usos dos termos *actante*, *ator* e *agente*. O termo *actante* é usado de forma geral para se referir ao sujeito que planeja e realiza a ação. Se esse actante, ao planejar sua ação, é movido por intenções, motivos e aciona capacidades próprias para realizar a ação, se torna ator, caso contrário é representado apenas como agente.

¹⁵ A análise mais aprofundada dessas figuras de ação constarão no capítulo 4.

A *ação experiência*, como evidencia a própria notação, está focada nas ações vivenciadas pelo actante. Tais ações, ao serem recorrentes no curso do agir individual, cristalizam-se e transformam-se em “pontes” entre os aspectos constitutivos da ação e as características próprias ao actante (BULEA, 2010). A sala de aula representa um espaço propício para que o professor redimensione seu agir, transformando-o em experiências recontextualizadas a todo instante, como percebemos no exemplo que segue:

Sofia - Eu me descrevo acho que muito calma, é::: e muito dinâmica, eu **não gosto de aula muito parada porque eu já sou e fui aluna e eu não gosto das coisas feitas do mesmo jeito**. Então, eu tento ser mais dinâmica, então eu acho que posso descrever assim, sendo dinâmica.

Quando há uma implicação direta na ação individual do discurso teórico como “[...] forma de evocação de elementos alvos, dependendo sempre de normas em vigor [...]” (BULEA, 2010, p. 141), fazemos menção à figura da *ação canônica*. Em seu cerne, remete aos valores já institucionalizados e sedimentados por uma instância exterior a ação empreendida. Nas práticas de sala de aula, o professor retoma várias dessas instâncias, apropriando-se desses valores e expressando-os em seu discurso próprio.

Sofia – Não, acho que não. **Eu acredito que a faculdade ela dá muita teoria**, ela lhe mostra os pontos e tudo, mas **ela não lhe dá a questão prática, ela não dá a visão do dia-a-dia**. Você não vai saber se um dia você está na sala de aula e tem um aluno que vai ser problema na sua vida, pedra no seu sapato. **E ela (a faculdade) não me diz**: olha quando isso acontecer, você vai fazer isso, isso ou aquilo, não. Você vai entrar na sala de aula e fazer de X maneira essa X maneira é como se servisse pra todos os tipos de aluno, e não é bem assim. Então num acho que ela prepare bem pra esse tipo de coisa. Ela prepara de um modo geral, pra alunos perfeitos.

No quadro que segue, apresentamos as figuras do agir anteriormente descritas, partindo de uma releitura de Lousada (2007):

Tipo de agir	Definição	Mecanismos linguísticos recorrentes
Agir-situado	Contextualizado na proximidade do espaço-tempo com a situação presente na qual o agir é descrito pelos elementos que o antecedem e por aqueles que são projetados em uma situação futura.	<u>Organização discursiva</u>: discurso interativo. <u>Pronomes</u>: mobilização do pronome “eu”. <u>Tempo verbais</u>: presente, futuro e pretérito perfeito <u>Modalizações</u>: apreciativas <u>Outras marcas</u>: dêiticos espaciais
Agir-evento passado	É representado por uma história ilustrativa do agir de que se fala. Registro de experiências passadas relacionadas com os elementos do contexto.	<u>Organização discursiva</u>: discurso interativo. <u>Pronomes</u>: “eu” <u>Tempos verbais</u>: pretérito perfeito e imperfeito. <u>Modalizações</u>: lógicas, pragmáticas e apreciativas. <u>Outras marcas</u>: valor dos signos (apreciações subjetivas: adjetivos qualificativos etc.)
Agir-experiência	Tem o foco nas dimensões das experiências pessoais do agente. Essas experiências são fruto de uma reapropriação, por parte do agente, de	<u>Organização discursiva</u>: discurso interativo. <u>Pronomes</u>: “eu”, “eu genérico”, cada um, todo

	agires anteriores.	mundo, você com valor genérico. <u>Tempos verbais</u> : presente com valor genérico, pretérito perfeito. <u>Modalizações</u> : apreciativas e lógicas. <u>Outras marcas</u> : advérbios de frequência
Agir-canônico	Apresenta-se acontextualizado, evidenciando as características próprias da vivência do agente como um modelo teórico do agir.	<u>Organização discursiva</u> : discurso interativo e teórico. <u>Pronomes</u> : você genérico, “a gente”, “eu genérico”. <u>Tempos verbais</u> : presente genérico. <u>Modalizações</u> : deônticas.

Quadro 2 - Registros do agir em textos produzidos pelo trabalhador. (adaptado de LOUSADA, 2007, p. 248)

Mais recentemente, Bulea (2010) identificou mais uma figura de ação: a ação definição. O *agir definição* é proveniente de um processo reflexivo por parte do actante, no qual ele se posiciona frente ao fenômeno evidenciado pela ação, bem como à sua própria ação individual. Ao retomar e analisar sua prática de sala de aula, o professor torna-se capaz de avaliar tanto as suas referências didático-pedagógicas, quanto às suas atitudes pessoais e profissionais.

O levantamento das ocorrências pronominais, adverbiais e das formas pessoais e temporais dos verbos, segundo Bronckart e Machado (2004) torna possível a

identificação dos “[...] diferentes tipos de segmentos que constituem o texto, ou os tipos de discurso constituintes”. As *relações predicativas* evidenciam valores modais marcados por escolhas lexicais próprias ao contexto de produção textual, tomados pelo agente-produtor produzindo efeitos de sentido diversos. Essa predicação pode ocorrer na forma de verbos, advérbios e locuções adverbiais.

Os protagonistas são identificados de acordo com as unidades disponibilizadas no texto assim como pelos seus respectivos papéis. Esses papéis são estabelecidos numa dimensão sintático-semântica na qual são considerados:

- os tipos de frases (frases principais, subordinadas, com verbos na voz ativa e/ou passiva, etc.)
- Identificação dos sujeitos: seguindo a classificação proposta em Filmore (1975), temos o seguinte quadro:

Tipo de Sujeito	Papel atribuído
Agentivo	Ser animado a quem se atribui a responsabilidade por um processo dinâmico.
Instrumental	Ser inanimado que é a causa imediata de um evento ou contribui para a realização de um processo dinâmico.
Atributivo (Experienciador)	A entidade a quem é atribuída uma determinada sensação ou um determinado estado.
Objetivo	A entidade que sofre um processo dinâmico.
Beneficiário	O destinatário animado de um processo dinâmico.
Factivo	Indica o estado ou o resultado final de uma ação.

Quadro 3 – Papéis sintático-semântico atribuídos ao sujeito (Bronckart e Machado, 2004)

O processo de análise dos aspectos da dimensão linguístico-discursiva antecede a interpretação na perspectiva da semântica do agir, ou seja, a interpretação das dimensões motivacionais e intencionais do agente no interior da produção textual. Na

próxima subseção, apresentaremos as dimensões do trabalho docente e suas implicações para o quadro do ISD.

2.3.4 O que é trabalho, afinal?

Determinações de ordem econômica e social, principalmente, têm grande influência na transformação da noção de trabalho ao longo dos tempos. Mais recentemente, o processo de globalização faz emergir novas demandas de mercado. A profissionalização é profundamente marcada por uma ordem mundial que define mudanças nas empresas e, conseqüentemente, nos conhecimentos necessários à execução das mais diversas atividades de trabalho.

A história do desenvolvimento das sociedades mostrou, e ainda o tem feito, mudanças na relação homem/trabalho. Segundo Machado (2007) uma das primeiras evidências do sentido atribuído ao termo *trabalho*, é o sentido bíblico. É uma atividade de subsistência evidenciada pelo exaustivo esforço físico e associada à herança do pecado original cometido pelo primeiro homem – Adão – e pela primeira mulher – Eva. Como conseqüência direta dessa desobediência às ordens divinas, as futuras gerações carregariam o fardo da labuta para a sobrevivência. O trabalho escravo, por exemplo, figurou no contexto sócio-histórico de muitas sociedades, desde os povos da antiga Mesopotâmia, das civilizações mediterrâneas, até a Grécia antiga e em Roma.

Na implantação do sistema feudal trouxe à tona a relação *suserano* e *vassalo*. Como afirma Mota (1997), essa era uma relação baseada na hierarquia na qual o suserano desfrutava da renda e do trabalho dos camponeses. O trabalho, nesse caso, sem remuneração e concebido como troca de favores. No século XVIII, com o surgimento das fábricas, o trabalho se reveste de um caráter eminentemente produtivo.

O *taylorismo* e o *fordismo* deixaram sua marca indelével no contexto do trabalho do século XX. As ideias de Frederick Winslow Taylor (1911-1965) foram sistematizadas e denominadas *gerenciamento científico*. Como destacamos em Machado (2007) “Assim o trabalho é representado como a simples execução do que é prescrito, que propicia aos indivíduos os meios de sobrevivência, tornando-se sinônimo de ‘tarefa’ [...]” (op. cit. p. 85).

O objetivo de Taylor era a análise profunda e objetiva dos processos industriais organizados com base no tempo e na precisão. Para tanto, as atividades executadas eram sempre monitoradas de perto por um responsável setorial. A contribuição do taylorismo foi marcante para a organização produtiva industrial e o aumento da produtividade em curto prazo. Os problemas dessa abordagem surgiram quando da pouca importância dada às consequências diretas desse excesso de eficiência na vida do trabalhador.

Os aspectos que deixaram de ser observados na trajetória taylorista constituíram o ponto de partida para a abordagem de trabalho empreendida pelo industrial Henry Ford. Nos primeiros anos do século XX, Henry Ford projetou sua primeira fábrica de automóveis baseada em um modelo que aliava velocidade, precisão e a simplificação das operações, criando assim um sistema coerente de trabalho e menos agressivo para o trabalhador.

Segundo Giddens (2005), a compreensão das mudanças ocorridas no cenário econômico é fruto das trajetórias de trabalho. Corroboramos essa ideia e destacamos que a trajetória sócio-histórica do trabalho, por sua vez, propicia uma mudança nos comportamentos humanos.

De uma maneira geral, o conceito de *trabalho* está diretamente associado à atividade com vista à obtenção de remuneração. O que é importante observar, também, é o espaço que essa atividade ocupa na vida das pessoas e como elas são afetadas pela sua ausência, por exemplo. Nas sociedades modernas, o trabalho não é apenas um meio de sobrevivência, mas um fator de reconhecimento social e pessoal. Giddens (op. cit.) aponta alguns determinantes presentes na dimensão do trabalho e na sua influência nas

pessoas: o dinheiro, o nível de atividade, a variedade, a estrutura temporal, os contatos sociais e a própria identidade social.

A *satisfação pessoal* em relação ao trabalho realizado se apresenta em maior ou menor grau de acordo com a remuneração e as possibilidades advindas desse poder aquisitivo. Além desse aspecto, percebemos que a realização de uma determinada atividade profissional é propiciadora da prática de aptidões e habilidades, construtivas ou não. Nos ambientes de trabalhos criamos uma rede de *interações sociais*.

Costumamos organizar nossos empreendimentos diários de acordo com o nosso ritmo de trabalho. O trabalho confere, a quem o executa, a sensação de que se é útil no quadro social, é auto-estima e valorização pessoal.

Evidentemente que existem graus diferenciados de relação com a atividade de trabalho, dependendo de fatores externos e internos. É preciso, também, ampliar a concepção do termo trabalho, como afirma Giddens (2005):

Muitas vezes, estamos inclinados a pensar no trabalho como se ele equivallesse ao emprego remunerado; porém, essa é uma visão muito simplificada. As tarefas não-remuneradas (como o trabalho doméstico ou o conserto do carro) avultam na vida de muitas pessoas. Vários tipos de trabalho não se ajustam às categorias ortodoxas do emprego remunerado (op. cit. p. 306)

Jaccard (apud TERSAC, 1996) destaca alguns aspectos semelhantes aos citados em Giddens nos quais o trabalho pode ser abordado: pela seu caráter essencial de atividade de subsistência (dimensão econômica), pela auto-realização (dimensão psicológica) pela busca da solidariedade (dimensão social). Essa dinamização da noção de trabalho nos fez surgir alguns pontos de vista para a análise da importância do trabalho na mudança de paradigmas, na profissionalização e na constituição do indivíduo diretamente envolvido.

2.3.5 As Ciências do trabalho

Acompanhando o processo histórico que discurremos na seção anterior, podemos dizer que foi, no período posterior a Segunda Guerra, que alguns pesquisadores, principalmente nos Estados Unidos, demonstraram interesse específico pelo comportamento evidenciado em contexto de trabalho. Esse olhar científico voltava-se, sobremaneira, ao processo produtivo com o objetivo de buscar novas formas de adaptar o homem ao trabalho, ao bom desempenho nas linhas de produção.

Caminhando numa direção ao pensamento norte-americano, os pesquisadores europeus, especificamente os franceses, preocuparam-se em repensar as condições nas quais os trabalhadores desenvolviam suas tarefas no sentido de adaptar o trabalho ao indivíduo, às suas necessidades e capacidades. Na França, essa corrente de estudos ampliou o alcance da ergonomia que, a partir daquele instante, passou a se preocupar com o trabalhador e seu funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social (MACHADO, 2007). Tratava-se de uma abordagem centrada no homem, as atividades realizadas por um indivíduo com características e necessidades próprias, que ficou conhecida como *ergonomia da atividade*.

Os ergonomistas de vertente francesa intensificaram seus estudos de base antropocêntrica e, aos poucos, foram desconstruindo as premissas de uma organização de trabalho arraigadamente voltada à produtividade sem uma preocupação direta com os trabalhadores. Desencandeou-se, nesse contexto, uma reação aberta aos princípios defendidos pelo taylorismo, primordialmente. Em meados da década de 1970, os ergonomistas franceses lograram os primeiros êxitos em sua campanha favorável a uma relação profícua *trabalho/trabalhador*, chamando atenção para o distanciamento entre o que o trabalhador, de fato, fazia e aquilo que as empresas prescreviam com vistas ao desempenho e à produtividade.

Essa preocupação da ergonomia da atividade propiciou categorias de análise do trabalho, como descreve Teiger (1993, *apud* BUENO, 2009), nas quais há menção:

- a) ao **trabalho teórico** ou aquele que está marcado nos acordos e nas representações sociais;
- b) ao **trabalho prescrito** ou o trabalho definido e verbalizado na forma de regras, normas, documentos entre outros, que predefinem as ações do trabalhador nas organizações de trabalho;
- c) ao **trabalho realizado** ou aquele que é, de fato, executado pelo trabalhador no curso das orientações prescritivas.

A preocupação com as propriedades globais dos operadores humanos, na perspectiva de Bronckart (2008), fez com que os ergonomistas percebessem uma dimensão mais ampla, a dimensão humana. Tal dimensão propiciou a defesa da prerrogativa de que “[...] não se pode definir o trabalho real sem se considerar o conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar e visando apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores” (BRONCKART, 2008, p.97). O distanciamento percebido entre o trabalho real e o trabalho prescrito, a partir da perspectiva ergonômica, não poderia ficar imune a um olhar cuidadoso do pesquisador, mas delineava um objeto de estudo para o qual se voltavam diversos trabalhos.

Entre as orientações científicas de estudo sobre a atividade de trabalho podemos citar algumas contribuições da *teoria anglo-saxônica* do *Human engineering*, a *Ergonomia Cognitiva*, a abordagem da *Psicodinâmica do Trabalho*. Destacamos as pesquisas desenvolvidas pela *Clínica da Atividade* sob orientação de Yves Clot, que procurou orientar seus trabalhos pelo aporte fornecido pela teoria desenvolvimentista de Vygotsky. A Clínica da Atividade intervém em contextos de trabalho com foco na restauração das capacidades do trabalhador.

Na medida em que o trabalho era visto, pelos pressupostos da Clínica, como desenvolvimento permanente do trabalhador, Bueno (2009) assinala os seguintes aspectos:

Para Clot (1999), o trabalho pode ser definido como atividade triplamente dirigida, já que se dirige ao comportamento do sujeito trabalhador, ao objeto da tarefa (guiar ônibus, cozinhar em um restaurante, etc.) e também aos outros (os passageiros do ônibus, os clientes do restaurante, os colegas de trabalho, os chefes, a própria família, a sociedade, etc.) (op. cit. p. 68)

Esse triplo direcionamento da atividade de trabalho também agrega dois elementos constitutivos: *os artefatos materiais e simbólicos*.

2.3.6 - Os artefatos materiais

São representados pelas ferramentas físicas (martelo, computador, giz, etc.) com as quais o trabalhador realiza concretamente sua atividade, podendo ou não serem apropriadas por quem as usa de fato. A agulha, a tesoura e o tecido nas mãos de uma costureira só serão de fato incorporados por ela quando da vivência da prática da costura, da percepção da importância destes para o *metier*, seja este um processo harmonioso ou conflitante (BUENO, 2009).

Se pensarmos no perfil de professor, perceberemos que a atuação desses profissionais é sempre intermediada pelos artefatos (recursos audiovisuais, plano de aula, manual metodológico, técnicas de correção entre outros) necessários ao desenvolvimento dos princípios metodológicos. O professor pode se prender completamente a esses recursos (materiais e simbólicos) sem questionar sua aplicação direta no processo ensino-aprendizagem. Pode, também, readaptar os recursos às suas necessidades ou conflitos e às observações das implicações do método na sala de aula. Essa reconstrução da atividade de trabalho e dos recursos por ela disponibilizados é o que chamamos de *apropriação*.

2.3.7 Os artefatos simbólicos (prescrições)

Os documentos prescritivos, as normas, regulamentações, portarias, planejamos, planos de aula, manuais de capacitação, leis e decretos, entre outros, são os artefatos simbólicos, aqueles que prefiguram a atividade de trabalho. Importante ressaltar que, tanto os artefatos de ordem material quanto os de ordem simbólica, estão circunscritos à esfera do social, uma vez apropriados pelos trabalhadores em seus contextos de atividade, passam a ser instrumentos propiciadores do crescimento, do desenvolvimento.

Pensar nas prescrições é remeter ao contexto anterior a realização da atividade de trabalho, regulada por direcionamentos pré-estabelecidos por diferentes instâncias da atividade de trabalho. Essas prescrições evocam procedimentos, regras e objetivos específicos e estão inscritas em um campo de atividades abrangente e complexo que varia desde uma linha de montagem em uma indústria a uma receita de cozinha. Em face desse alcance das prescrições, elas não devem ser interpretadas da mesma forma

uma vez que fazem parte, como pondera Fillietaz (2004 *apud* BUENO, 2009), de “[...] diferentes níveis da organização praxiológica do discurso”. Enquanto produções textuais, as prescrições são *semióticas* uma vez que evidenciam a relação entre quem determina a ação e quem a executa; são *realizadas discursivamente* através de recursos linguísticos próprios que norteiam o seu funcionamento, a exemplo da modalizações (que exaltam conselho, recomendação, sugestão entre outros), revestindo-se do seu tom diretivo; são *prefigurativas* da ação, ou seja, são apropriadas e repassadas de geração em geração.

A dimensão praxiológica agrupa textos variados com objetivos e motivações diferenciados, por exemplo¹⁶: as prescrições reguladoras da atividade (GARAVELLI, 1988), prescrições procedimentais (LONGACRE, 1982), prescrições programadoras da atividade (GREIMAS, 1983), prescrições instrucionais (WERLICH, 1975), as prescrições de caráter injuntivo-instrucional e aquelas de incitação à ação (ADAM, 1987, 2001), os textos de aconselhamento (LÜGER, 1995) e as prescrições de caráter receital (QAMAR, 1996).

O que deve ficar claro é que, mesmo diante de tipologias propostas pelos pesquisadores, a relação entre o artefato simbólico e o trabalhador é bem mais complexa do que possamos imaginar. Se lidamos com o ser humano devemos estar atentos a sua percepção do entorno, seu comportamento e tantos outros aspectos intrínsecos a sua natureza que são imprevisíveis e, além disso, não objetivamente observáveis. O que a prescrição determina pode obter a aceitação tácita (guardando-se as limitações do uso dessa expressão) ou pode causar conflitos de toda ordem.

A interpretação do curso do agir direcionado pelas prescrições é construída nos níveis *proposicional*, *ilocutório* e *perlocutório*¹⁷. Desses níveis podemos apreender a

¹⁶ Os autores que ora citamos estão referenciados em Bueno (2009) com base no trabalho de Adams (2001).

¹⁷ Na Pragmática, esses atos dizem respeito àquilo que é dito (locutório), ao que é veiculado pela proposição (ordem, pedido) e o efeito que causa no interlocutor (perlocutório), ou seja, está vinculado à resposta do outro face ao que foi dito pelo locutor.

ação representada no conteúdo do texto (nível proposicional), a ação veiculada nos discursos ordinários (nível ilocutório) e a ação proveniente dos efeitos de sentido do ato discursivo direcionado ao outro (nível perlocutório). Temos, nesse sentido, uma base de referência para identificar as marcas textuais indicadoras das características prefigurativas, prescritivas e procedimentais.

Nos textos de ordem procedimental há menção a ação representada no conteúdo textual com vistas à obtenção dos resultados esperados uma vez seguidas as orientações do *como fazer*. Os textos prescritivos são portadores do *deve fazer*, marcados pelos verbos, de preferência imperativos, bem como das modalizações *deônticas*. Os textos prefigurativos do agir objetivam direcionar a ação, numa projeção futura, em virtude do efeito causado no interlocutor.

Consideramos de fundamental importância, nos limites dessa dissertação, a verificação de como os textos que chamamos, usualmente, de prescritivos, podem não o ser completamente. Devem ser reconstruídos em suas marcas lingüístico-discursivas mais latentes e interpretados na perspectiva do agir ali representado, para a nossa pesquisa em especial, do agir docente para o qual nos voltamos na próxima seção.

2.3.8 O trabalho de ensino

O legado do conhecimento vem se perpetuando ao longo dos tempos de diversas formas e através de muitos agentes. As diferentes formas de atuar na natureza fez com que o homem, seja no seu empreendimento pessoal, seja na organização humana socialmente constituída, criasse formas de repassar os saberes desenvolvidos.

Estamos diante de um processo dinâmico de construção e reconstrução dos saberes e, nesse entremeio, o papel do agente multiplicador é essencial, do indivíduo dotado de capacidades específicas e vivências oportunas. É nessa perspectiva que damos os primeiros passos para entender as bases da atividade de ensinar e, conseqüentemente, entender como se configura o papel professor.

Ensinar e aprender são duas dimensões práticas do desenvolvimento humano. Amadurecemos em um processo contínuo de trocas estabelecidas, inicialmente com as realizações linguageiras ordinárias até chegarmos ao estágio do conhecimento sistemático, intelectualizado através das instituições de ensino. É na escola e através dela, que o indivíduo amplia sua concepção de mundo. É no contexto escolar que nos deparamos com as bases fortuitas da formação da consciência individual e coletiva.

Diante de tal constatação, podemos perceber inúmeras possibilidades de enxergar o trabalho educacional. Muitos pesquisadores não prescindiram desse fato e fizeram emergir uma série de problemáticas acerca do trabalho docente. Seja no curso da evolução sócio-histórica, seja nas demandas e mudanças profundas ocorridas no panorama econômico, a atividade de ensinar é marcada por toda essa ordem de influências que, na percepção de Bronckart (2006), a configuram como objeto de constantes reflexões, debates e um número crescente de pesquisas científicas com abordagens e propostas de enfrentamento próprias.

Considerações amparadas na leitura de Bronckart (2006) apontam que o trabalho no contexto de ensino é marcado por dois momentos importantes percebidos no curso da história: a preocupação dos pesquisadores em ampliar o cenário formado pela *didática* das disciplinas escolares, notadamente nas décadas de 70 e 80 e o diálogo entre os estudos da didática das disciplinas com as ciências do trabalho.

Quando pensamos na evolução da didática das disciplinas, traçamos um caminho que contempla:

a) **movimentos de reforma na educação** – cujo foco se volta à renovação dos conteúdos dos currículos escolares, principalmente em se tratando da necessidade urgente de adaptá-los à realidade. O distanciamento entre a instituição escolar e a

realidade, além da sala de aula, criou um vácuo existencial. Além disso, verificou-se, também, um escurecimento da proposta educacional capaz de contemplar e trazer para a sala de aula as perspectivas da evolução social e dos avanços verificados nas pesquisas científicas para esse contexto.

Em sua análise, Bronckart (2006) aponta, ainda, a problemática da *aplicação direta*, ou seja, do conhecimento científico que é trazido e aplicado no contexto de sala de aula sem que haja uma adequação desse conhecimento à realidade da escola, dos professores, dos alunos. A formação dos professores, ainda carente de um alcance epistemológico, fez com que a aplicação dos saberes científicos à realidade escolar não lograsse os efeitos esperados.

A consequência direta dessas discrepâncias foi uma retomada das reflexões sobre como, de fato, a didática das disciplinas poderia contribuir para a organização do sistema de ensino. Observou-se, em primeiro lugar, a necessidade de aprofundar o conhecimento de cada disciplina em separado, das suas características em termos de conteúdo, da formação do professor para aquela disciplina, do perfil do aluno. Em segundo lugar, a didática das disciplinas se preocupou com os saberes científicos trazidos para a sala de aula. Finalmente, fez-se necessário um trabalho de intervenção nas práticas didático-pedagógicas com base nas contribuições dos pesquisadores da área. Desta vez os conhecimentos científicos não poderiam ser aplicados apenas, mas transpostos ou adaptados à sala de aula.

No contexto ensino-aprendizagem de línguas, a transposição de novos conhecimentos buscou contemplar três propostas básicas para a modernização do projeto de ensino: o primeiro diz respeito aos conhecimentos necessários à elaboração e aplicação dos programas de ensino, organizando-os em uma seqüência temporal. Em seguida, o foco voltou-se aos recursos utilizados na sala de aula, a elaboração de materiais didáticos atualizados, as seqüências didáticas e a necessidade de apresentar, aos professores e alunos, práticas textuais/discursivas diversas. Finalmente, a relevância dos processos de avaliação da aprendizagem.

b) **as contribuições da ergonomia do trabalho** – a redefinição do projeto global de ensino, nos moldes propostos pela didática das disciplinas, preocupou-se, em grande parte, com a realidade do trabalho educacional. Nesse sentido, o papel das ciências do trabalho, em especial, das pesquisas da ergonomia da atividade (ou francesa), contribuiu para uma perspectiva de intervenção pautada na relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real. A vertente francesa da ergonomia, através de métodos de análise próprios, como a observação *in loco* da atividade, as entrevistas, e o processo de autoconfrontação (simples e cruzada), perceberam o distanciamento entre o que o professor faz em situação real de trabalho e o que foi prescrito.

É preciso destacar, também, como explicita Delamotte-Legrand (2002), a própria preocupação dos professores em relação a “[...] sua profissão, em particular, com relação as competências que devem mobilizar para, ao mesmo tempo, transmitir conhecimentos e despertar desejos pelo saber, para dizer o que necessário fazer e conceder autonomias” (op. cit. p. 127). O professor, e ninguém melhor do que ele, para apresentar, discutir e debater sobre o trabalho de ensino.

Em vista do exposto, Bueno (2009) critica a vertente de pesquisas que se volta quase que exclusivamente para “[...] compreender como o agir do professor pode afetar o ensino e a aprendizagem [...]” (op. cit. p. 60) esquecendo-se que a linha de visão da atividade de ensinar ultrapassa os limites da sala de aula. Segundo a autora, alguns paradigmas foram construídos em momentos pontuais da história das pesquisas no contexto de ensino:

- i) *paradigma processo-produto*: centrado na abordagem comportamental ou behaviorista, procurou estabelecer a relação processo x produto. O processo entendido como o comportamento observável dos professores enquanto que o produto ou o resultado final está associado a forma com que o aluno responde aos objetivos almejados pelo professor. O foco do paradigma processo/produto estava voltado a objetividade do processo ensino e aprendizagem buscando, essencialmente, formas de aprimorar a eficácia do professor.

- ii) *paradigma o pensamento dos professores*: pertencente a uma linha cognitivista, esse paradigma voltou-se aos aspectos mais subjetivos do comportamento do professor em sala de aula. A aplicação direta de um determinado método cedeu lugar a uma análise ampliada das dimensões cognitivas influenciadas pelo entorno, pelas situações com as quais o professor lida. Nesse paradigma, algumas pesquisas estabeleceram linhas de pensamento para o estabelecimento de objetos próprios de investigação, como por exemplo, as decisões tomadas pelos professores (julgamento), o tempo de vivência profissional, as experiências de vida (biografias) e a reflexão acerca do trabalho realizado (professor reflexivo).

O ponto em comum desses paradigmas do trabalho docente, verificado em abordagens de diferentes disciplinas, segundo Bueno (2009), é o foco em aspectos específicos, a exemplo da formação, profissionalização, prática pedagógica entre outros temas pertinentes. A análise das dimensões mais globais ainda é incipiente, faltando, nesse sentido, um posicionamento transdisciplinar capaz de enxergar o professor além dos limites da sala de aula, dos manuais, das práticas didático-pedagógicas. Há a necessidade de enxergar o professor pelo conjunto de fatores que compõem o seu trabalho, contemplando-se, por exemplo, a influência das prescrições internas e externas, a relação entre o que é prescrito e o que o professor realmente faz.

CAPÍTULO 3 – DESAFIOS METODOLÓGICOS

Quanto aos objetivos que almejamos alcançar em nosso percurso de pesquisa acadêmica apresentamos, neste capítulo, o delineamento metodológico explicitando os critérios e recursos necessários ao curso da análise.

3.1 Da natureza da pesquisa

Classificamos nosso estudo, com base nos objetivos anteriormente explicitados, enquanto *pesquisa qualitativa de cunho interpretativista* e de base documental, uma vez tratar-se da verificação, do registro, da descrição e interpretação de aspectos linguístico-estruturais que remetem às representações do agir docente. Para tanto, valemo-nos de textos anteriores e posteriores a situação de trabalho. Segundo Strauss (2008), quando pensamos em pesquisa qualitativa:

[...] queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir a pesquisa sobre vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos [...] o grosso da análise é interpretativa. (op. cit. p. 23[grifos do autor]).

Ainda agregando os conceitos de Strauss (2008) importante destacar algumas características que, nessa visão constitutiva da organização do trabalho científico, fazem-nos corroborar a abordagem qualitativa:

- a. Análise primordialmente qualitativa associada a métodos qualitativos que viabilizem o curso de uma análise interpretativa objetivando descobrir conceitos e organizá-los em relação a um esquema explanatório teórico anteriormente definido;
- b. Utilização de procedimentos diversos a exemplo de entrevistas, de observações *in loco*, e que, também, podem incluir documentos diversos, filmes ou gravações em vídeo.

Todo trabalho de pesquisa que se revista de um caráter científico, busca sua cientificidade na organização sistemática de processos e recursos que viabilizem uma cuidadosa coleta de dados. Assim sendo, acreditamos que a nossa investigação científica se reveste dessas dimensões, seja pela organização metodológica, seja pela delimitação do *corpus*, podendo ser entendida, por conseguinte, como pesquisa qualitativa.

3.2 Contextualizando a pesquisa

A pesquisa que ora apresentamos está ambientada no contexto de uma escola de idiomas na cidade de João Pessoa – PB, em funcionamento desde o ano de 1983, parte

integrante de um sistema de franquias em atuação no Brasil desde março do ano de 1961. Existem, atualmente, sete escolas da franquia na cidade. Esse sistema de ensino trabalha com um material didático próprio e padronizado para todas as filiais. Em vista disso, salientamos que não houve necessidade de incluirmos todas as escolas em nossa pesquisa. Como se trata de franquias sob a tutela de diferentes franqueadores, respeitamos os limites de acesso e restrições que cada um impõe.

Os livros adotados pela escola são produzidos por uma editora própria com sede no Rio de Janeiro. A escola oferece, atualmente, cursos de inglês e espanhol seguindo a mesma metodologia de ensino. No âmbito dessa pesquisa trabalhamos apenas com o curso de inglês. O curso completo de língua inglesa tem uma duração de 6 (seis) anos nos quais o aluno passa por 3 estágios iniciais, 3 estágios intermediários, 3 estágios avançados e 4 estágios complementares chamados MEC – Mastering English Course (curso de especialização em inglês). Este último importante para os alunos que desejam ser professores na metodologia da escola. O curso de espanhol é realizado em 6 estágios. Cada estágio, tanto para o curso de inglês quanto para o curso de espanhol, tem a duração de 6 meses.

Na escola que o pesquisador realiza sua atividade docente há 24 professores em atuação, no momento, com o predomínio de professoras (17 no total). A exigência da licenciatura em Letras não faz parte dos requisitos para a contratação, uma vez que o interesse da escola se volta para pessoas com proficiência na língua e capazes de lidar com a metodologia de ensino. Com base na experiência do pesquisador e no contato com outras franquias em cidades e estados diferentes, percebemos que esse é um consenso. Em vista disso, dos 24 professores em atuação na escola, apenas 4 (quatro) optaram pela licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Os demais professores têm formações acadêmicas em áreas distintas (Direito, Medicina, Administração, etc.).

A estrutura pedagógica da escola é formada por dois diretores e um supervisor pedagógico. O trabalho da supervisão é, essencialmente, o de acompanhar a aplicação correta do método utilizado pela escola através de visitas periódicas às salas de aula e conversas com os professores.

A divulgação dos cursos de capacitação é feita, na maioria das vezes, internamente, dando preferência aos alunos que estão cursando ou já terminaram o MEC. O curso é intitulado *Teacher's Training Course* (Curso de treinamento para professores). O período de realização desse treinamento varia de três meses (necessidade mais urgente) a um ano. Durante esse período, os futuros professores recebem orientações detalhadas acerca da metodologia de ensino da escola. É nesse período, também, que os treinandos são orientados a observar as aulas dos professores mais experientes. Cada aula observada gera um relatório a ser entregue ao responsável pela capacitação. Ao final do treinamento, cada professor é avaliado por uma banca examinadora composta pelo(a) diretor(a) da escola, pelo(a) supervisor(a) e pelo responsável pela capacitação. Os demais professores da escola também têm acesso à apresentação dos candidatos embora a decisão final caiba especificamente à banca examinadora.

A atuação profissional do pesquisador, nessa escola, foi iniciada em 1998, como professor de língua inglesa para estágios iniciantes. Atualmente, o pesquisador-professor trabalha com turmas variadas em idade e nível de conhecimento da língua. Esse contexto de experiência profissional representou o ponto de partida para a constituição da nossa proposta de pesquisa. A delimitação do nosso *corpus* fez parte de um processo de análise dos materiais utilizados na escola e de exaustivas conversas sobre quais pontos deveriam ser explorados. As leituras sobre pesquisas no contexto da atividade docente, principalmente aquelas empreendidas com base nos pressupostos do ISD, propiciaram a visualização dos aspectos a serem abordados nessa dissertação.

3.3 Constituição do *Corpus*

O *corpus* dessa pesquisa foi constituído com base em um texto que antecede o trabalho do professor, o Guia de Capacitação, e em duas entrevistas. Nas próximas subseções discutiremos mais detalhadamente sobre cada um dos textos selecionados para a pesquisa.

3.3.1 O texto anterior ao trabalho do professor

O Guia de Capacitação é o texto base do curso para formação de novos professores na metodologia que ora investigamos. Comumente chamado pelos professores de “Bible” (Bíblia em português), esse texto apresenta as técnicas a serem usadas para a explicação de diferentes lições em níveis diferenciados. As técnicas apresentadas são em número de quatro, a saber: técnica básica de ensino, técnica abreviada de ensino, técnica para trabalho com vídeos e técnica para o trabalho com materiais impressos (revistas, jornais entre outros). Cada uma dessas técnicas de ensino será apresentada a seguir:

- a) **Técnica Básica de Ensino** (*Basic Teaching Technique*) – é a base da metodologia utilizada pela escola. Está dividida em duas etapas: a etapa oral e a etapa escrita. As duas etapas juntas totalizam 13 passos a serem seguidos pelo professor discriminados no plano de aula. A etapa oral (*oral phase*) é

considerada a mais importante. De acordo com as orientações contidas no manual, não é permitido ao professor alterar nenhuma das etapas dessa fase.

I – Fase Oral (nove passos)

O primeiro passo é a revisão (*review*) que é dividida em revisão geral (*General Review*) e específica (*Previous Review*). Na revisão geral o professor dispõe de uma lista de perguntas que retomam o vocabulário das duas lições anteriores, ou seja, só há revisão geral a partir da terceira lição. A revisão específica é composta, também, de um conjunto de perguntas, e diz respeito ao vocabulário da lição imediatamente anterior (a partir da segunda lição).

O segundo passo é a apresentação do vocabulário a ser explorado na lição, chamado *Palavras em Ação* (*Words in Action – WIA*). O aluno não visualiza a palavra, mas uma figura correspondente.

O terceiro passo é a apresentação geral (*presentation*) da(s) situação(ões) na(s) qual(ais) o novo vocabulário está inserido. A apresentação é feita duas vezes seguidas.

O quarto passo é a explicação (*explanation*) das novas palavras e ou expressões contidas na(s) situação(ões) em forma de diálogos longos ou curtos, dependendo da lição. O professor explica detalhadamente cada palavra ou grupo de palavras através das orientações já pré-estabelecidas no plano de aula.

O quinto passo da fase oral é a repetição (*repetition*) dividida em dois momentos: repetição individual (*individual repetition*) e contínua (*continuous repetition*). Os alunos, um a um, repetem as frases que formam cada diálogo, de acordo com o áudio da lição. Na repetição contínua o professor seleciona um aluno para o ser o primeiro a repetir seguindo uma sequência linear.

A internalização (*internalization*) é o sexto passo. Logo após as repetições individual e contínua, o professor apresenta apenas o áudio da lição inteira, momento em que os alunos ouvem, em silêncio, e se preparam para repetir as falas dos diálogos, desta vez, apenas com as imagens, sem áudio.

O sétimo passo a ser seguido é a extensão do vocabulário (*extension*). O professor retoma cada uma das figuras do(s) diálogo(s) e formula perguntas nas quais o aluno relembra o vocabulário explicado pelo professor.

Na sequência temos os exercícios estruturais (*Drills*), o oitavo passo, de diferentes tipos e com o objetivo de aplicar os conhecimentos de vocabulário e gramatical. Após os Drills, o professor segue para o nono passo que é a conversação (*conversation*), dividida em:

- i) perguntas do professor (*teacher's questions*) – uma série de perguntas para testar o vocabulário aprendido.
- ii) respostas do professor (*teacher's answers*) – o professor apresenta uma sentença que constitui uma resposta para uma determinada pergunta a ser formulada pelo aluno com base no que foi aprendido na lição.
- iii) pedidos do professor (*teacher's requests*) – o professor apresenta frases em discurso indireto a serem mudadas para o discurso direto.
- iv) os alunos perguntam usando... – o professor sugere palavras, expressões, pontos gramaticais a serem usados para formulação de perguntas entre os alunos.

II – Fase Escrita (quatro passos)

O décimo passo já faz parte da etapa escrita é chamado leitura (*reading*). O professor acompanha a leitura das situações apresentadas na lição, atento à intonação, pontuação entre outros aspectos.

A gramática (*grammar*) é o décimo primeiro passo a ser seguido. Consta de explicações sobre o(s) tópico(s) gramatical(ais) apresentado(s), superficialmente, durante a explicação.

O décimo segundo passo é o uso do livro de exercícios. Logo após a explicação da gramática, o aluno faz os exercícios referentes àquela lição. O último passo a ser completado é o do exercício de prática auditiva (Listening Comprehension Practice – LCP).

b) **Técnica Abreviada de Ensino** (*Abbreviated Teaching Technique - ATT*) – esta técnica de ensino é composta de 7 (sete) passos a serem seguidos pelo professor. Mantém algumas semelhanças com a técnica BTT exceto pelo fato de que a apresentação (*presentation*), a explicação (*explanation*), a extensão do vocabulário (*extension*), a repetição (*repetition*) e os Drills constituem um único passo condensado ou abreviado no qual são verificados esses procedimentos. Esta técnica é comumente usada para ensinar lições com vocabulário ou ponto gramatical já conhecido pelos alunos. A fase escrita da ATT segue a mesma sequência da BTT.

c) **Reconhecendo palavras e preenchendo as lacunas** (*Cloze Teaching Technique - CTT*) – esta técnica de ensino é utilizada para lições nas quais o professor faz uso de vídeos (comerciais de TV, *sitcoms*¹⁸, filmes entre outros) para apresentação de novo vocabulário e tópicos gramaticais para alunos de níveis avançados. Treze passos compõem o CTT, divididos entre a *fase oral* e a *fase escrita*. A fase oral é apresentada em dois momentos: as situações ou diálogos e o vídeo. O procedimento para explicação das situações segue os passos da técnica abreviada (ATT) e tem como objetivo a antecipação de algumas palavras presentes no texto transcrito do vídeo a ser mostrado aos alunos. A fase escrita segue a sequência do BTT.

¹⁸ Sitcom é a junção das palavras *situation of comedy* (situação de comédia) presente em séries de TV nos Estados Unidos a exemplo de *Friends*, *Desperate Housewives*, *Two man and a half* e outras.

d) **Utilização de material impresso extraído de gêneros textuais diversos** (*Print Teaching Technique - PTT*) – técnica de ensino formulada para o trabalho com artigos de revistas, de jornais, manchetes jornalísticas, trechos literários etc. Assim como a técnica anterior, a PTT é direcionada aos alunos de estágios avançados cujo aprendizado da língua se realiza pelo contato com gêneros textuais diversos.

Todos os passos descritos são referenciados no plano de aula de cada estágio. Além das técnicas de ensino, os professores são orientados para a utilização de procedimentos de correção de erros gramaticais, de desvios da pronúncia padrão entre outros aspectos.

3.3.2 – As entrevistas

Todo trabalho de pesquisa que se revista de um caráter científico, busca sua cientificidade na organização sistemática de processos e recursos que viabilizem uma cuidadosa coleta de dados.

Toda investigação nasce de algum problema observado ou sentido, de tal modo que não pode prosseguir, a menos que se faça uma seleção da matéria a ser tratada. Essa seleção requer alguma hipótese ou pressuposição que irá guiar e, ao mesmo tempo, delimitar o assunto a ser investigado. Daí o conjunto de processos ou etapas de que se serve o método científico, tais como a observação e a coleta de todos os dados possíveis [...] (CERVO, 1996, p. 22).

Os procedimentos por nós utilizados no curso da coleta de dados fazem parte do programa de pesquisa sobre o trabalho do professor (BRONCKART, 2006, p. 214) no qual são previstas entrevistas gravadas em áudio e vídeo, confrontações simples e cruzada, seleção de textos e documentos indicadores dos direcionamentos deste contexto profissional. Optamos pela entrevista gravada em áudio e dividida em duas etapas: a *entrevista pré-tarefa*, a *entrevista pós-tarefa*. Antes de apresentarmos a sistematização por nós utilizada, faremos algumas considerações sobre cada procedimento utilizado.

O recurso da entrevista em pesquisas científicas tem um valor maior do que aquele comumente entendido como registro de um diálogo estabelecido entre participantes motivados por um tema ou uma situação qualquer. A entrevista é um registro rico em posicionamentos e ilimitado em suas interpretações.

A entrevista é uma relação didática, que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que, inicialmente, os parceiros da diáde se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria-prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro que transforma estranhos em parceiros de troca (ROMANELLI, 1998, apud ROSA, 2008, p. 22).

Essa relação entre parceiros é essencial para que a entrevista, no âmbito da pesquisa científica, cumpra seu papel de instrumento de “validação dos dados coletados” (ROSA, 2008). Para o entrevistado é uma oportunidade ou um risco de se expor, de compartilhar anseios, desejos, projeções. Para o pesquisador é um ponto de partida para um processo investigativo sobre o percurso que se estabelece entre sua pesquisa e os fenômenos verificados no mundo que o cerca.

O processo de coleta de dados através das entrevistas aconteceu após o prazo por nós estipulado o que não implicou, necessariamente, em problema para o andamento da pesquisa. As entrevistas, gravadas em áudio, foram realizadas no primeiro semestre de 2010, em uma das escolas que compõem a franquia, de acordo com o esquema que segue:

Tema: Planejamento das aulas	
Questionário Pré-tarefa	01. Como você costuma planejar a sua aula?
	02. Quais aspectos você considera importantes para a preparação da aula?
Tema: Recursos adicionais	
	03. Que recursos adicionais você costuma utilizar? Em que momento você os inseri na aula?
Tema: O trabalho do professor	
	04. O que é o trabalho do professor para você?
	05. Como esse trabalho é visto pela sociedade?
	06. Como você se descreve como professor?
Tema: Formação Acadêmica	
	07. Como a sua formação acadêmica tem ajudado você (ou não) no desempenho das suas atividades profissionais?
	08. Que tipo de formação acadêmica você julga necessária para desenvolver um bom trabalho de sala aula?

Quadro 4 - Plano Global das Perguntas da Entrevista Pré-tarefa.

Tema: Auto-Avaliação	
Questionário Pós-tarefa	Como foi a sua aula hoje?

Quadro 5 - Plano Global das perguntas da Entrevista Pós-tarefa.

As entrevistas foram realizadas com dois professores em turmas intensivas com aulas apenas em um dia, o sábado, pela manhã. Essas aulas acontecem em dois momentos de uma hora e trinta minutos cada com um intervalo de 15 (quinze) minutos, horários fixos no quadro da escola. O primeiro momento da aula se inicia às 08:30 e vai até às 10:00. A professora Sofia, na época do processo de coleta de dados, ministrava aulas para uma turma de nível intermediário composta por alunos jovens acima de 18 anos e adultos. O professor que chamamos Mike ministrava aulas para o mesmo nível, porém para alunos adolescentes em sua maioria.

3.4 Procedimentos de análise

Seguindo o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999), o nosso foco direciona-se para a identificação de marcas lingüístico-estruturais que sinalizam para as representações do agir docente que queremos evidenciar nos textos orais e escritos analisados. Como consequência dessa identificação, empreendemos o processo de análise interpretativa dessas ocorrências. Tomamos por referência, como já mencionamos, numa perspectiva sistemática, as categorias de uma semântica do agir.

No que concerne à análise dessas marcas, resgatamos alguns questionamentos propostos por Bronckart e Machado (2004, p.138) da seguinte forma:

- a) Quais são os aspectos do trabalho do professor tematizados pelos textos orais e escritos (conhecimentos, capacidades, atitudes, fases do agir, comportamento do aluno entre outros)?
- b) Há determinações externas? Quais são e como são apresentadas nesses textos? Qual o seu grau de relevância?
- c) Quais são os protagonistas do trabalho docente que são instaurados pelos textos analisados? Como esses protagonistas são apresentados, como verdadeiros atores ou meros participantes?
- d) Qual o papel da instituição? E do projeto de ensino, da metodologia, dos instrumentos de ensino?
- e) Qual é o grau de generalidade e/ou de especificidades com que se tematizam as diferentes fases do curso do agir dos professores no AL?
- f) Quais os aspectos ou fases desse trabalho que são enfatizados ao longo dos textos?

No Guia de Capacitação e nas entrevistas, sistematizamos o processo de análise contemplando a identificação do *contexto sociointeracional de produção, das características globais dos textos e da infraestrutura textual*. Com base nos nossos objetivos, selecionamos dois aspectos da infraestrutura: o *plano global* e os *protagonistas* evidenciados em suas respectivas *funções sintático-semânticas*.

No contexto sociointeracional de produção resgatamos a dimensão constitutiva dos textos orais e escritos de referência para esta pesquisa. Identificamos as marcas internas e externas que nos remetam ao contexto no qual tais textos foram elaborados. As características globais nos fornecem a configuração geral desses textos, a forma como são organizados, os assuntos elencados, as seções e subseções etc.

Na análise da infraestrutura geral voltamos nosso foco para a identificação do plano global no qual se considera o *estatuto dialógico do texto* (BRONCKART e MACHADO, 2004), os pontos tematizados pelo agente produtor. O quadro a seguir apresenta a organização estrutural da nossa dissertação partindo das questões de pesquisa:

Questões de Pesquisa	Dados Coletados	Procedimentos de Análise	Categorias de análise
1. Em que medida os tipos de agir são re(configurados) em um texto prescritivo para o trabalho docente em um contexto de ensino de língua estrangeira?	Guia de Capacitação	Seleção dos trechos do <i>Guia de Capacitação</i> . Identificação do plano global, dos tipos de agir e dos protagonistas em cena.	Quanto aos <u>tipos de agir</u>: a) Agir-prescritivo b) Agir-fonte c) Agir-decorrente Quanto aos <u>papeis sintático-semânticos dos protagonistas</u>: a) Sujeito Instrumental b) Sujeito Atributivo c) Sujeito Objetivo d) Sujeito Beneficiário e) Sujeito Factivo
2. De que maneira as ações prescritas no documento são re(configuradas) pelos professores	Guia de Capacitação e Entrevistas pré e pós-tarefa.	Seleção e análise dos trechos das entrevista que corroborem a existência das figuras do agir.	Quanto aos tipos de agir: a) Agir-situado b) Agir-evento

que atuam nesse contexto de ensino?		passado
		c) Agir-experiência
		d) Agir-canônico
		e) Agir-definição
3. Até que ponto os tipos de agir evidenciam determinados aspectos do trabalho docente nesse contexto específico, bem como sinalizam para os possíveis papéis atribuídos ao professor?	Entrevistas pré e pós-tarefa. Identificação dos papéis sintático e semântico, atribuídos aos sujeitos.	Quanto aos papéis sintático-semânticos dos protagonistas (sujeitos):
		a) Instrumental
		b) Atributivo
		c) Objetivo
		d) Beneficiário
		e) Factivo

Quadro 6 – Procedimentos de análise e categorias do agir em relação as perguntas de pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos a nossa perspectiva de análise contemplando as dimensões previamente citadas.

CAPÍTULO 4 – ENFOQUE ANALÍTICO

Neste capítulo, apresentamos a análise com base nos objetivos previamente elencados e amparados na perspectiva teórico-metodológica do ISD. Nossa análise contempla duas dimensões: os textos produzidos sobre o trabalho e em situação de trabalho. Na primeira fase da análise nosso foco se volta para um texto anterior ao trabalho do professor, o Guia de Capacitação. Pela importância desse documento na condução das práticas de sala de aula, acreditamos ser este o ponto de partida para o entendimento de como se configura o trabalho do professor nas dimensões ali exploradas.

Num segundo instante, partimos para os aspectos revelados através das entrevistas, uma vez que estas sinalizam para posicionamentos enunciativos, redes de discursos que almejamos identificar e interpretar.

4.1 O Guia de Capacitação – fase prescritiva

O primeiro texto a ser analisado é fortemente marcado pelo caráter prescritivo nesse contexto de ensino. Na análise desse documento apresentamos suas características na busca das evidências que apontem como tal texto prescritivo incide, de fato, no trabalho do professor de língua estrangeira na escola de idiomas X.

4.1.1 Configuração do Contexto de sociointeracional de Produção do Guia de Capacitação

Algumas informações levantadas pela leitura do *Guia de Capacitação* nos permitiram a identificação de aspectos que apontam para a contextualização do momento de produção e das referências temporais (históricas) verbalizadas no documento. É importante salientar que a situação de produção não é fruto de uma leitura direta, linear, mas de um olhar atento aos outros textos que tangenciam a perspectiva discursiva ali disposta. Nesse diálogo com as informações externas ao texto do documento que analisamos, destacamos algumas evidências que remetem a um contexto anterior à sua constituição:

(1)

A metodologia X vem sendo desenvolvida **por mais de trinta anos** para o ensino de línguas estrangeiras para centenas de milhares de alunos, de crianças a adultos, e envolve milhares de professores que a utilizam com sucesso. (Guia de Capacitação, p. 1)

“The CCLS methodology has evolved from more than thirty years of teaching foreign language to hundreds of thousands of students, from children to senior citizens, and has involved thousands of teachers who have used it successfully”. (Methodology)

(2)

Começou com os princípios do CREDIF (Centro de Pesquisas e Estudos para a difusão do Francês) método, que **foi desenvolvido com base nos estudos lingüísticos** financiados pelo governo da França **depois da Segunda Guerra Mundial**. (Guia de capacitação, p. 1)

“It began with the principles of the CREDIF (Centre de Recherche et d’études pour la diffusion du Français) method, which was developed from language studies financially supported by the French government after World War II”. (Methodology)

Importante verificar que a remissão temporal nas ocorrências (1) *por mais de trinta anos*, (2) *foi desenvolvido com base nos estudos linguísticos [...] depois da Segunda Guerra Mundial*¹, apontam para duas dimensões importantes: a experiência da equipe da escola na utilização da metodologia e um referencial histórico do próprio contexto em que surgiu o AL. A primeira escola que deu origem a rede de franquias foi fundada na década de 60 e, nesse percurso histórico, sabemos que foi nos anos de 1950 e 1960 que o AL alcançou popularidade, o sucesso do método se deu, principalmente, pelos seus objetivos de aprendizado alcançados em um tempo relativamente curto.

Suas premissas tinham como foco a língua enquanto *fala*, a formação contínua de *hábitos de aprendizagem*, como preconizavam os psicólogos comportamentalistas (Cf. cap 1), e, consequentemente, a busca pela aproximação mais precisa possível da pronúncia do nativo, como apresentamos em nosso capítulo introdutório. No trecho extraído do Guia de Capacitação encontramos uma referência direta aos estudos em Psicologia Comportamental como destacamos a seguir:

(3)

X incorporou e ampliou esses princípios, usando os resultados dos **experimentos da psicologia comportamental em laboratórios** sobre o fenômeno da aprendizagem, e depois atualizou-os para o uso em **equipamentos eletrônicos modernos**. (Guia de Capacitação, p. 1)

X incorporated and extended these principles, using the results in behavioral psychology laboratories on the phenomenon of learning, and then updated them for use with the latest electronic delivery systems. (Methodology)

Se nos detivermos apenas no trecho (3), especificamente nas ocorrências *experimentos da psicologia comportamental e equipamentos eletrônicos modernos*, já temos aí duas dimensões importantes: a abordagem e a estratégia de ensino da escola, indicadores da influência dos pressupostos do AL. Se o aprendizado de uma língua era pautado, essencialmente, em um sistema de estruturas governado por regras, aprendê-la é, nessa perspectiva, submeter-se a uma série de procedimentos condicionadores desse aprendizado. Essa influência pode ser percebida nos direcionamentos explicitados aos professores em formação, notadamente *procedimental* no nível proposicional, ou seja, quando a ação representada no *Guia de Capacitação* aponta para o *como fazer*, como mostra o exemplo que segue:

(4)

O professor mostra as imagens da mesma situação duas vezes enquanto apresenta o diálogo, sem interrupção e sem qualquer comentário. (Guia de Capacitação, p. 10)

The teacher shows the pictures of the same situation twice while playing the dialogue, without interrupting and without making any comments. (Methodology)

Em relação ao contexto sociointeracional de produção do *Guia de Capacitação* identificamos as influências técnicas e epistemológicas nas quais se pauta a metodologia da escola com a qual trabalhamos. Em vista disso, as primeiras indicações da temática a ser explorada ao longo do texto bem como os prováveis papéis atribuídos aos protagonistas foram se materializando antes mesmo de uma leitura mais aprofundada.

Apresentamos, a seguir, os temas que compõem a estrutura global do Guia de Capacitação.

4.1.2 Plano Global do Guia de Capacitação

A leitura direcionada ao plano global nos conduziu à identificação, no documento em questão, de 9 temas cuja centralidade está na abordagem metodológica adotada pela escola. Esses temas evidenciam, em sua grande maioria, as técnicas de ensino e os procedimentos metodológicos.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) Apresentação da Metodologia utilizadab) Base histórica da criação do método que deu suporte à metodologia da escolac) Orientações iniciais para o professord) Versões do programa de ensino da escolae) Técnicas de ensino.f) Objetivos e efeitos dos procedimentos metodológicosg) Comentários adicionais sobre os procedimentos metodológicosh) Cursos com ênfase na habilidade orali) Atividades adicionais |
|---|

Quadro 7: Temas globais do Guia de Capacitação

A motivação geral do documento é, no nosso entender, a formação de um professor capaz de compreender, em detalhes, o funcionamento da metodologia e os efeitos esperados, nos alunos, em virtude de sua aplicação. Por essa razão, acreditamos que a ordem dos temas no Guia de Capacitação reflete, primordialmente, essa característica prescritiva do documento.

O primeiro tema abordado, a apresentação da metodologia, resgata aspectos históricos, como podemos observar, mas sem referência alguma à autoria. Esse apagamento da(s) voz(es) do(s) sujeito(s) produtor(es) parece-nos reverberar uma autoridade inquestionável, num primeiro instante. Além da autoria não especificada, percebemos ainda que não há menção a qualquer data de publicação, qualquer marco de temporalidade editorial que nos forneça pistas mais específicas do contexto de produção.

O documento apresenta-se descontextualizado e atemporal, propagando uma força enunciativa inquestionável. Essa força ecoa através das vozes dos professores responsáveis pelo curso de capacitação metodológica. Cada tema abordado no Guia de Capacitação postula a premissa do método como forma de sistematização e aquisição de resultados no processo de ensino e de aprendizagem. A voz do professor se confunde com a(s) voz(es) que permeia(m) a textualização ou chega a ser suplantada por estas.

Com base nos temas abordados, fazemos, a seguir, a identificação dos tipos de agir.

4.1.3 Tipos de agir em evidência no plano global do texto

Identificamos uma referência ao *agir-fonte*, ou seja, aquele cujo conteúdo temático reflete o trabalho de produção do documento. Essa figura de ação é evidenciada pelos exemplos (1) - A metodologia X vem sendo desenvolvida **por mais de trinta anos** [...] - (2) – [...] **foi desenvolvido com base nos estudos linguísticos** financiados pelo governo da França **depois da Segunda Guerra Mundial** [...] - e (3) - X incorporou e ampliou esses princípios, usando os resultados dos **experimentos da psicologia**

comportamental em laboratórios [...]. Nos recortes anteriores podemos perceber as influências epistemológicas do método através do contexto histórico.

Há menção, também, ao *agir-decorrente*, cujo conteúdo temático remete a uma utilização posterior do Guia de Capacitação em uma série de procedimentos a serem realizados pelo professor. Destacamos os seguintes exemplos:

(5)

A metodologia X consiste de quatro técnicas de ensino [...] desenvolvidas para cada tipo de lição. Técnica de ensino básica, técnica de ensino abreviada, técnica de ensino utilizada para lições que contem vídeo e texto correlato e técnica de ensino para lições baseadas em artigos de jornal ou revista (Print) (Guia de Capacitação, p. 1)

The X methodology consists of four teaching techniques [...] each designed for a different type of lesson (Methodology). Basic teaching technique, Abbreviated teaching technique, Cloze teaching technique and Print teaching technique.(Methodology, p. 1)

(6)

Da segunda lição em diante, há um conjunto de perguntas sobre a lição anterior incluídas no plano de aula. O professor faz uma pergunta, depois escolhe um aluno para respondê-la. Neste momento o professor está avaliando cada assimilação do aluno em relação ao material da lição anterior, atribuindo valores numéricos.

From the second lesson on, there is a set of questions about the preceding lesson included in the LP. The teacher asks a question, then chooses a student to answer it. At this time the teacher is evaluating each student's assimilation of previous lesson material and giving numerical evaluations (Methodology, p. 9)

É através da utilização das técnicas de ensino e dos procedimentos provenientes de cada uma delas que os objetivos almejados pela metodologia poderão ser alcançados no trabalho de sala de aula. Outras referências ao *agir-decorrente* estão presentes nas seguintes ocorrências:

(7)

Para ajudar os professores a entender e usar a metodologia, o CCLS criou um plano de aula para cada curso no programa. **Esses planos de aula padronizam o trabalho de sala de aula e asseguram que todas as apresentações das lições sejam organizadas e completas** (Guia de Capacitação, p. 1)

To help teachers understand and use the methodology, CCLS has created a comprehensive Lesson Plan for every course in the program. These Lesson Plans standardize the classroom work and insure that all lesson presentations will be organized and complete (Methodology, p. 1).

(8)

Comece e termine cada aula com uma saudação em inglês, de forma que você ajuda os seus alunos a internalizarem aquelas prováveis de serem ouvidas. **Seus alunos entenderão mais rapidamente essas saudações quando falarem inglês** (Guia de Capacitação, p. 4).

***Begin and end every class** with a common greeting in English, so that you help your students internalize the ones they are likely to hear. Your students will more quickly understand them when they speak English (Methodology, p. 4).*

(9)

O problema da interferência pode ser minimizado **se o professor ajuda seus alunos a trabalhar bem a fase oral antes de começar a fase escrita** (Guia de Capacitação, p. 7).

*The problem of interference can be minimized **if the teacher helps his or her students master the material of the Oral Phase before beginning the Written Phase.***

Nesses exemplos, percebemos que há uma orientação – *comece e termine cada aula, se o professor ajudar seus alunos* – com vistas a um efeito futuro no aprendizado desses alunos – *seus alunos entenderão mais rapidamente, o problema da interferência pode ser minimizado*. Essa busca pela acuidade oral é uma característica marcante do AL e, conseqüentemente, da metodologia da escola X que corrobora os princípios do audiolingualismo, prescritos no Guia de Capacitação.

A sistematização metodológica é recorrente ao longo do texto evidenciando a figura de um professor guiado e que toma para si um discurso previamente estabelecido. A força dos enunciados determina o grau de adesão do professor frente ao que o documento metodológico prescreve. O seguimento de tais procedimentos é a garantia dos resultados almejados, ao mesmo tempo que molda os comportamentos de sala de aula. Identificamos ainda algumas referências ao *agir-prescritivo*, no qual o conteúdo temático é o ato oficial realizado pelo produtor da mensagem, marcadas pela orientação tácita dos procedimentos a serem seguidos como mostram os exemplos que seguem:

(10)

O Plano de Aula (PA) indicará no começo de cada lição qual técnica ou técnica o modificada o professor está direcionado a seguir (Guia de Capacitação, p. 6)

***The Lesson Plan (LP) will indicate** at the beginning of each lesson which teaching technique or modified technique the teacher is supposed to follow.*

(11)

Os alunos sempre completam a fase oral de uma lição antes de começar a fase escrita por que a língua é primordialmente fala e só depois escrita (Guia de Capacitação, p. 6)

***The students always complete** the Oral Phase of a lesson before they begin the Written Phase because language is primarily a matter of speech and only secondarily a matter of writing.*

(12)

Passos a serem seguidos pelo professor na fase oral:

Passo 1. Revisão

O professor faz perguntas sobre o material ensinado na lição anterior. Esta parte consiste da Revisão Geral e da Revisão do Vocabulário anterior (Guia Metodológico, p. 8)

Step 1. Review

The teacher asks questions about the material taught in the previous lessons. This part consists of the General Review and the Previous Review.

Passo 2. Palavras em Ação

O professor mostra as palavras em ação para a turma (Guia de Capacitação, p. 8)

Step 2. Words in Action:

The teacher shows the Words in Action (WIA) to the class.

No exemplo imediatamente anterior (12) os verbos conjugados não deixam margem para escolhas ou questionamentos de qualquer ordem. O professor da metodologia em questão é percebido pelo(s) sujeito(s) produtor(es) do documento como um indivíduo expressamente disposto ao seguimento das orientações metodológicas. Com base na experiência do pesquisador, a não exigência de uma formação própria para a sala de aula, de uma vivência anterior no contexto docente, faz com que essa voz absoluta da prescrição encontre terreno fértil para se estabelecer.

Importante lembrar que o Guia de Capacitação é a fase prescritiva inicial, no nível das orientações procedimentais no que diz respeito ao uso das técnicas. Tais orientações têm como foco o bom uso da metodologia através do seguimento dos passos que constam no plano de aula. Na fase de capacitação de novos professores é solicitado dos participantes, periodicamente, apresentar, para o grupo, um ou mais passos do plano previamente organizado para as aulas.

Tais aspectos têm implicações diretas na formação de um perfil de professor adequado às demandas impostas pela metodologia. Esse perfil é moldado continuamente através de um processo (o treinamento) no qual o individual se torna coletivo, a voz do professor não reflete suas características mais comuns, mas reverbera uma atitude condicionada. O professor trabalha na automatização da língua pelo aluno, mas também recebe um treinamento para automatizar as suas próprias ações.

Com base nos diferentes tipos de agir destacamos, a seguir, os protagonistas e seus respectivos papéis atribuídos ao longo do documento nas ações por este imputadas.

4.1.4 Os Protagonistas em cena

Tomando, inicialmente, o texto introdutório do *Guia de Capacitação*, verificamos que o sintagma *A metodologia X* assume o papel de sujeito institucionalizado pelos autores do texto e responsável direto pela ação atribuída ao verbo, conforme exemplos (1), (2) e (6) retomados:

A metodologia X desenvolveu...

X incorporou e ampliou...

X criou um plano de aula...

Em nossa análise, num nível sintático e semântico, não encontramos referências expressas da autoria do Guia de Capacitação, como já mencionamos anteriormente. A metodologia é colocada, na grande maioria das vezes, na posição de sujeito da oração, assumindo a responsabilidade direta pelo ato, conforme sistematizamos no quadro a seguir:

Protagonistas	Função sintática	Função semântica	Tipo de frase	Verbos	Total
A metodologia	sujeito	instrumental	principal ativa	desenvolver, envolver, incorporar, ampliar, atualizar, criar	6

Quadro 8 – Papel sintático-semântico da metodologia no Guia de Capacitação.

Encontramos, também, o *plano de aula (Lesson Plan)* como *sujeito instrumental* (Cf. Cap 2), ou seja, como ser inanimado responsável diretamente pela realização de um processo dinâmico que, nesse contexto específico, diz respeito à condução dos procedimentos metodológicos em sala de aula, como destacamos na retomada do exemplo (7):

Para ajudar os professores a entender e usar a metodologia, o CCLS criou um plano de aula para cada curso no programa. **Esses planos de aula padronizam o trabalho de sala de aula e asseguram que todas as apresentações das lições sejam organizadas e completas. Eles também guiam** o professor passo a passo através da técnica de ensino utilizadas na lição. (Guia de Capacitação, p. 1)

To help teachers understand and use the methodology, CCLS has created a comprehensive Lesson Plan for every course in the program. These Lesson Plans standardize the classroom work and insure that all lesson presentations will be organized and complete. They also guide the teachers step-by-step through the teaching technique the lesson is using. (Methodology, p. 1).

Protagonistas	Função sintática	Função semântica	Tipo de frase	Verbos	Total
O plano de aula	sujeito	instrumental	Principal ativa	padronizar, assegurar, guiar	3

Quadro 9 – Papel sintático-semântico do plano de aula no Guia de Capacitação.

Esse aspecto demonstra que não são as capacidades reais do professor que devem gerir a realidade de sala de aula. A voz mais importante é a voz de quem diz o que deve ser feito, como deve ser feito e para qual finalidade. A metodologia, em

primeiro lugar, seguida do plano de aula enfatizam um contexto de sala de aula produzido para obter adesão tanto do professor, quanto dos alunos.

A palavra professor (*teacher*) aparece no texto introdutório do Guia de Capacitação, inicialmente, como sujeito beneficiário, mais especificamente como aquele a quem se destina o programa de ensino da escola e cuja função principal é a de aplicá-lo em sala de aula:

(13)

Para ajudar **os professores** a entender e usar a metodologia...

Eles (os planos de aula) também guiam **os professores** passo-a-passo...

O professor não é visto como sujeito dotado de capacidades que lhe permitam a condução das aulas de forma autônoma. O princípio que prevalece, no Guia de Capacitação, é o de que as capacidades guiadas funcionam bem melhor quando o objetivo maior é a obtenção de resultados pontuais. Desta forma, o processo ensino e aprendizagem passa a ser visto sob a ótica do condicionamento, da otimização do tempo para que se cumpram exigências e finalidades específicas.

Encontramos, também, o professor como sujeito agentivo com verbo anteposto de modal como mostra o exemplo a seguir:

(14)

Com materiais pré-planejados, **o professor** pode concentrar-se...

Organizamos, nessa perspectiva, o seguinte quadro:

Protagonistas	Função sintática	Função semântica	Tipo de frase	Verbos	Total
Professor	sujeito	beneficiário	subordinada	usar, entender, guiar	3
Professor	sujeito	agentivo	Subordinada ativa	pode concentrar-se	1

Quadro 10: Identificação dos sujeitos no texto introdutório do Guia Metodológico.

O professor aparece representado ao longo do texto, principalmente na parte do documento destinada à explicação das técnicas e procedimentos, como sujeito de um verbo de ação imediata, mesmo que, na verdade, não o seja. Dessa forma, percebemos um discurso que, de forma recorrente, evidencia capacidades guiadas, adesão incondicional e quase nenhum questionamento.

(15)

O professor **pergunta** [...] (Guia de Capacitação, p. 8)

The teacher asks [...]

(16)

O professor **mostra** [...]

The teacher shows [...]

(17)

O professor **explica** [...]

The teacher explains [...]

Protagonistas	Função sintática	Função semântica	Tipo de frase	Verbos	Total
<i>professor (nas orientações para o início das aulas)</i>	sujeito oculto	agentivo	principal ativa e subordinada ativa	apresentar, perguntar, começar, terminar	4
					3
	sujeito (você)	agentivo	principal ativa e subordinada ativa	precisar, deve (modal), ajudar	
	sujeito	agentivo			
<i>professor (nos passos apresentação e explicação da técnica BTT)</i>	sujeito (ele ou ela)	agentivo	Principal ativa	Mostrar, explicar, tocar, tratar.	4
		agentivo			
	sujeito oculto		subordinada ativa	perguntar, explicar	3
			subordinada ativa	selecionar	1

Quadro11: Professores identificados como Protagonistas no Guia de Capacitação

O professor pergunta, o professor mostra, o professor explica, mas sempre sob a tutela da prescrição. Põe em prática um agir que não é seu na essência, faz parte de uma programação, de um repertório pré-estabelecido, para os quais adere e faz ecoar.

Encontramos evidências de que os alunos também se constituem como protagonistas, como destacam nos exemplos que seguem:

(18)

Os alunos repetem individualmente os grupos de palavras [...]

The students individually repeat the word group [...]

(19)

Os alunos memorizam [...]

The students memorize [...]

(20)

Os alunos ampliam suas capacidades [...]

The students extend their abilities [...]

Assim como ocorre com o professor, os alunos também fazem parte de todo o processo prescrito no Guia de Capacitação tendo suas capacidades guiadas quase que na totalidade das vezes. As figuras do professor e do aluno encontram posições bem definidas no contexto de sala de aula, separadas por finalidades impostas pelo ato

prescritivo: o professor viabiliza a prática metodológica da escola e o aluno evidencia os resultados obtidos.

Pela estrutura sintático-semântica das ocorrências anteriores percebemos que os alunos assumem a posição de sujeitos agentivos, responsáveis diretamente pelo processo verbalizado embora sejam, por vezes, destinatários do processo verbalizado:

(21)

Os alunos são submetidos a exercícios estruturais que lidam com dificuldades específicas...

The students are drilled with exercises that deal with specific difficulties...

Identificamos, ao longo da análise do Guia de Capacitação, as figuras do agir prescritivo, recorrente e fonte. Pela própria estrutura do documento analisado, ou seja, um texto prescritivo em sua essência, há uma esperada recorrência do *agir-fonte* e do *agir-decorrente*. Os recursos mobilizados no interior do Guia de Capacitação apontam para uma agentivização sempre voltada às finalidades da metodologia em questão: formar professores prontamente dispostos a buscar resultados. O trabalho docente evidenciado no Guia de Capacitação está configurado na perspectiva procedimental, num discurso que amplia a voz da metodologia em detrimento da voz do professor.

Diante dessa dimensão, as nossas expectativas em relação aos papéis assumidos pelos protagonistas se confirmaram ao longo da análise, da interpretação das unidades sintático-semânticas recorrentes no texto. O Guia de Capacitação, como foi possível de ser observado, incide diretamente sobre o trabalho do professor assegurando-lhe uma pseudo posição central nas práticas de sala de aula. Essa agentivização direta e guiada do papel do professor é estabelecida, na forma da prescrição, por uma autoria não acessada que se materializa nas vozes dos formadores, aqueles que são responsáveis diretamente pela capacitação dos professores.

4.2 As Entrevistas

Concluída a análise com base no *Guia de Capacitação*, empreendemos o segundo momento da análise partindo das entrevistas realizadas com dois professores da escola com a qual trabalhamos. Os textos produzidos nessa etapa da coleta de dados para essa dissertação fazem parte daqueles que evidenciam posicionamentos sobre o trabalho ou, como pontuam Bronckart (2006), Bronckart e Machado (2004), textos que são produzidos pelos próprios trabalhadores, no nosso caso específico, os professores da metodologia em questão.

Em nosso percurso analítico, nessa fase, fazemos o levantamento de alguns aspectos linguístico-discursivos, principalmente aqueles fornecidos pelo contexto sociointeracional de produção e, em se tratando da infraestrutura textual, os temas presentes no plano global dos textos provenientes das entrevistas, as relações predicativas e a função sintático-semântica dos protagonistas evidenciados.

4.2.1 Configuração do Contexto de Produção das Entrevistas

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2010 com um intervalo de aproximadamente um mês entre uma e outra. Dois professores participaram desses momentos e foram selecionados com base nas nossas propostas elencadas no capítulo metodológico para coleta dos dados. Também no mesmo capítulo traçamos um breve perfil dos participantes lembrando que, a professora escolhida (Sofia), trabalha na

escola há cerca de dois anos e não tem formação acadêmica voltada para a sala de aula. O segundo participante tem aproximadamente cinco anos de experiência, não todos vivenciados nessa escola com a qual trabalhamos, e tem formação acadêmica já concluída em Letras com habilitação em Língua Inglesa.

O distanciamento temporal entre as entrevistas foi motivado, principalmente, pela análise dos resultados observados na primeira delas. A nossa experiência na utilização do recurso entrevista teve como pano de fundo outra área de conhecimento: Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Importante ressaltar que a entrevista atende a perspectivas diferentes de acordo com o contexto, a área de atuação entre outros aspectos. Em vista disso, avaliamos a nossa forma de lidar com tal recurso, a nossa postura frente ao entrevistado, a formulação das perguntas e, consequentemente, reformulamos os nossos posicionamentos frente aos objetivos almejados.

Os textos produzidos pelos participantes são exemplos de posicionamentos diferentes inseridos em um mesmo contexto de trabalho. Esse é um aspecto relevante para o nosso trabalho uma vez que tais posicionamentos sinalizam para a configuração do agir do professor partindo do seu próprio dizer. Além disso, é importante ressaltar que a formação acadêmica pode ser, também, um aspecto a ser considerado na cadeia discursiva que faz emergir as dimensões do agir.

4.2.2 Plano Global das perguntas nas entrevistas pré-tarefa e pós-tarefa

Os textos produzidos por diferentes actantes são constituídos de posicionamentos bem particulares, opiniões, afirmações, críticas amparadas por visões diferenciadas em relação ao objeto investigado. Nesse sentido, tanto as perguntas quanto as respostas devem ser consideradas como articulações que envolvem

representações discursivas em uma relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado.

Em vista disso, apresentamos as temáticas observadas no plano global em três momentos diferentes: o plano global das perguntas, o plano global da entrevista da primeira professora e o plano global da entrevista do segundo professor.

Na organização das perguntas da entrevista pré-tarefa, destacamos três temas que se apresentam na organização discursiva: planejamento da aula, recursos adicionais, o trabalho do professor numa perspectiva externa e interna e a formação acadêmica. No questionário pós-tarefa o tema principal é a auto-avaliação. A organização dialógica das nossas perguntas partem do princípio da relevância das prescrições até a tomada de posicionamento do professor sobre sua prática. Esse percurso já era previsto pelos nossos objetivos de pesquisa,

nos quais destacamos a relação entre os textos sobre o trabalho e em situação de trabalho.

A entrevista realizada imediatamente antes da aula do professor tem um enfoque marcado pela identificação do contexto de produção das aulas no tocante ao planejamento e à utilização de recursos adicionais. Nas questões 1, 2 e 3, mais objetivas por sinal, essa é a temática presente. Pelo fato de estarmos lidando com uma metodologia procedimental, como deixamos evidente na primeira fase da análise, procuramos perceber como o professor realmente lida com a prescrição, o lugar que ocupa no planejamento das aulas, o grau de liberdade possível.

Nos questionamentos 4, 5 e 6 optamos pelos temas nos quais a subjetividade permitisse um posicionamento do professor além daquilo que é recorrente no Guia de Capacitação, no plano de aula. Os questionamentos 4 e 6 implicam diretamente o professor, seja numa dimensão externa dos conceitos, crenças, mitos comumente aceitos e assimilados pelo coletivo de trabalho, seja pela dimensão interna na qual são evidenciados valores pessoais. A questão 5 se volta ao trabalho do professor visualizado de fora para dentro.

As questões 7 e 8 implicam diretamente a formação acadêmica, as noções advindas da academia, as contribuições do ensino superior na formação de um profissional de sala de aula. A entrevista pós-tarefa é o momento em que o professor comenta, avalia, critica, se volta para a sua própria prática.

4.2.3 Plano global das respostas de Sofia e Mike

Assim como procedemos em relação às perguntas das entrevistas pré-tarefa e pós-tarefa, identificaremos, num primeiro instante, as temáticas presentes nas respostas fornecidas pelos dois professores-entrevistados. Para tanto, vamos dividir o plano global das respostas em dois momentos: respostas do professor-entrevistado 1 (Sofia) e respostas do professor-entrevistado 2 (Mike). Entendemos que há dois tipos de texto produzidos por dois enunciadores com características e posicionamento diferenciados. Por conseguinte, cada professor-entrevistado expõe temáticas diferentes durante a entrevista e que sinalizam para os posicionamentos e para as referências aos tipos de agir que almejamos destacar. A seguir, as temáticas abordadas nas respostas:

Questionamentos	Temas abordados nas respostas
Questão 1	Livro adotado, situações reais de uso do vocabulário.
Questão 2	<u>Motivação dos alunos</u> , dinâmica das aulas.
Questão 3	Perfil dos alunos, adaptação dos procedimentos metodológicos.
Questão 4	Status da profissão, relação professor-aluno, <u>motivação para o aprendizado</u> .
Questão 5	Valorização profissional (salário).
Questão 6	Experiência vivenciada enquanto aluna X Experiência enquanto professora.

Questão 7	Distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional, características de personalidade, responsabilidade.
Questão 8	Curso de letras, especialização, Curso de Pedagogia, fluência, dinâmica.

Quadro 12 – Plano global das respostas de Sofia.

Questionamentos	Temas abordados nas respostas
Questão 1	Planejamento, metodologia (fixa), programa de cada estágio, atividades lúdicas, perfil dos alunos, adaptações metodológicas, motivação dos alunos.
Questão 2	Perfil do aluno, relação professor/aluno, experiência do professor, didática, planejamento da aula, improvisação, situações inusitadas.
Questão 3	Recursos materiais de aula, atividades lúdicas, adaptação dos procedimentos metodológicos, motivação dos alunos, dificuldade no aprendizado.
Questão 4	Professor colaborador, Pedagogia de Sócrates, autonomia dos alunos.
Questão 5	Vivência enquanto aluno, senso comum sobre o trabalho docente, compromisso governamental, legislação, desvalorização do trabalho docente em relação a outras atividades.
Questão 6	Disponibilidade.
Questão 7	Aprendizado acadêmico, experiência vivenciadas
Questão 8	Grade curricular do curso de Letras, professores despreparados

Quadro 13 – Plano global das respostas de Mike.

Os dois entrevistados responderam prontamente ao convite para a entrevista e se mostraram colaborativos. A professora Sofia, com menos experiência em sala de aula, apresentou respostas mais concisas e mais amparadas no senso comum. O professor Mike agregou mais valores às temáticas apresentadas, saindo do papel de simples

entrevistado para emissor de opiniões marcadas em parte pela experiência de sala de aula, e em parte pelos conhecimentos acadêmicos oriundos do curso de Letras.

4.2.4 Levantamento dos Tipos de agir nas respostas do professor-entrevistado 1 (Sofia)

Com base nas respostas do professor-entrevistado 1 e nos temas recorrentes, uma releitura desses elementos nos conduz a identificação das categorias do agir em evidência.

Quando estamos nos referindo ao planejamento, temática presente nos questionamentos 1 e 2, as respostas dadas fazem menção, inicialmente, ao *agir-situado* como destacamos a seguir:

(22)

Sofia: **Eu** planejo as aulas **de acordo com aquelas situações do próprio livro e tento levar elas pra o cotidiano dos alunos**. Então, se determinada palavra que não tem muito a ver com o cotidiano, **eu tento trazer** ela para o cotidiano dele e assim **vou fazendo** um quebra-cabeça...

Percebemos que há dois momentos no agir da professora: as situações do livro e o cotidiano dos alunos. De fato temos os aspectos que antecedem (as situações do livro) e aqueles que se projetam para um tempo futuro (o cotidiano dos alunos). A mobilização do pronome “eu” implica diretamente a professora na ação languageira, ou seja, na preparação da aula em sintonia com o contexto de vivência do aluno. Em relação aos alunos, há uma preocupação da professora com as dimensões pessoais:

(23)

Sofia – É::: pensar muito na questão dos alunos que **eles vêm pra cá muitas vezes já cansados** então **tem que fazer** uma aula mais dinâmica **tem que fazer** com que não seja muito longa, que uma explicação de uma coisa que não seja muito longa.

E se tratamos dessas dimensões pessoais da prática do agente, retratados não em relação à professora, mas em relação aos alunos, temos um posicionamento acerca de uma situação subjetiva, não situada exatamente no tempo, mas importante para que o professor, naquele momento, recorra aos arquétipos já construídos em relação à prática docente: observar o que dizem os gestos, as atitudes dos alunos em sala. Na organização discursiva do exemplo anterior não há referência pronominal direta, como observamos nas ocorrências *É pensar, tem que fazer*, e essa “indiferença pronominal” torna o discurso da professora genérico como se ela não fosse, de fato, responsável por aquilo que enuncia mas o toma por empréstimo de um discurso mais geral fruto de um *modelo teórico do agir*, o que nos permite fazer menção ao *agir-canônico* ou um agir que se configura por uma lógica desenvolvida pelo próprio agente para aquela ação ou com base em princípios ou normas anteriores à ação, como vemos ainda no exemplo que segue:

(24)

Sofia - Então, tentar cortar **e ser mais objetivo**, mais fácil assim, **fazer muita pergunta**.

No que diz respeito aos recursos adicionais, Sofia elencou uma série de ações que tem como contexto a motivação e/ou estado de espírito dos alunos:

(25)

Sofia - Quando eles assim... não tanto no início né, assim... **depois que eu vou conhecendo mais a turma**, que **eu vejo como é o humor deles**, dependendo de como eles forem, aí eu vou trazendo (recursos adicionais) [...]

Mais uma vez percebemos uma menção a um agir que é contextualizado, um *agir-situado*, que emerge diante de uma situação presente construída com base nos elementos que a antecedem – o conhecimento da turma, o perfil dos alunos – com vistas a uma projeção futura – os recursos a serem utilizados nas situações de sala de aula. Importante lembrar que a professora Sofia trabalha com uma turma intensiva, com aulas apenas aos sábados e com alunos adolescentes e adultos. A princípio, podemos inferir que tal realidade de sala de aula force o professor, continuamente, a buscar um equilíbrio nas suas ações de sala de aula para atender a um perfil tão variado de alunos.

Sofia também faz adaptações dos procedimentos metodológicos presentes nos planos de aula pré-concebidos, os quais ela evidencia no seguinte trecho:

(26)

Sofia - E aí **eu vou substituindo uma parte da metodologia por isso** (no caso, os recursos adicionais). A gramática, ao invés de eles lerem o livro aí eu trago o *power point* ou uma *repetition* aí eu peço pra eles fazerem uma outra coisa por cima e... **eu vou tentando mudar**.

Quando tais adaptações são feitas pelo professor, seja ele inserido ou não em uma metodologia procedimental, indica que houve aí uma reapropriação do agir fruto das experiências anteriores que permitem, àquele professor, repensar sua prática e, portanto, reorganizar o seu planejamento, os procedimentos a serem seguidos. Entendemos esses aspectos percorridos como uma referência ao *agir-experiência*. Salientamos ainda que a professora é o princípio norteador do seu próprio agir, que não se insere em um contexto específico (quando a professora percebeu que poderia fazer adaptações?) mas não deixa de ser consequência de uma recontextualização de momentos anteriores nos quais a observação do curso do agir propiciou mudanças estratégicas - *ao invés de eles lerem o livro aí eu trago o power point* .

Quando instigada a posicionar-se em relação ao trabalho docente, as respostas indicam um resgate das ideias do senso comum, principalmente quando se trata da valorização profissional, como é possível perceber no exemplo que segue:

(27)

Sofia – A sociedade vê de uma forma importante, mas (ênfase na entonação!) ... **eles não valorizam...** né assim, é importante, é a base de tudo e etc, mas na hora de falar na parte financeira (ênfase na entonação da voz) da coisa, aí não, **o professor dever ganhar menos e um médico deve ganhar mais, porque o médico salva vida e o professor não.**

O posicionamento enunciativo é marcado por uma série de ênfases na voz da professora em momentos específicos do texto. Há uma implicação direta das dimensões pessoais internas da professora quando mostra sua indignação frente ao contexto de desvalorização do trabalho docente pela sociedade que, segundo ela, acredita ser a profissão do médico mais importante. Essa implicação das dimensões pessoais é uma marca do *agir-experiência* que, mais uma vez, aparece descontextualizado e marcado por formas genéricas de mobilização dos agentes envolvidos – *a sociedade, eles, na hora de falar, o professor deve ganhar.*

Há também a menção a um *agir-evento passado*, quando a professora remete seu discurso a um tempo anterior para justificar suas ações no tempo presente, como observamos no trecho seguinte:

(28)

Sofia - Na verdade... o... ser professora me ajuda mais na universidade do que a universidade me ajuda como professora. É ... **eu sempre fui muito calada, muito tímida** e, por ser professora, **comecei a falar mais e a timidez diminuiu.** Então, **isso ajudou muito** na questão da faculdade. Mas (ênfático) **a faculdade também ajudou** por questão de responsabilidade, a questão das coisas serem sempre em dia, estudo tá sempre em dia, os exercícios sempre em dia. **Ajudou** na parte da responsabilidade.

Em relação à mobilização do agente implicado no discurso, percebemos o uso do “eu” referindo-se à professora, bem como dos demais pronomes de primeira pessoa, mesmo em momentos nos quais há a elipse dos mesmos – *(eu) comecei a falar mais e a (minha) timidez diminuiu, a faculdade também (me) ajudou.*

Nas questões cuja temática é a formação acadêmica, a professora apresenta expectativas bem amplas, soltas sobre a relação desta temática com o trabalho de sala. Sofia faz parte de um grupo de professores que lecionam em escolas de idiomas, como a que estamos trabalhando, e que não tiveram formação acadêmica específica para a sala de aula. Esta realidade nos leva a perceber, principalmente no posicionamento da professora, um discurso fruto de representações anteriores, trazidas para a voz particular num processo de reapropriação, o que nos faz perceber a menção a um *agir-experiência*. Temos outros exemplos da fala da professora que remetem a esse mesmo agir:

(29)

Sofia – Questão acadêmica, se por conta do Inglês **acho que** o básico de tudo teria que ser o curso de letras [...] ou então a questão da própria pedagogia que **eu acho que** se a pessoa tiver o idioma já fluente e tiver noção de toda essa questão de dinâmica, de métodos que vai ser aplicado dentro de sala. **Então acho que Letras e Pedagogia caminham bem.**

Passamos adiante à identificação dos protagonistas em cena nas respostas da professora.

4.2.5 Análise sintático-semântica do agir para identificação dos protagonistas nas respostas de Sofia.

No curso da análise das entrevistas pré-tarefa e pós-tarefa trabalhamos oportunamente com as perguntas, as respostas e/ou temáticas evidenciadas. Para identificação dos protagonistas com base nos papéis sintático-semânticos que lhes são atribuídos, empreenderemos nossa análise em relação aos tipos de agir mobilizados e já identificados. A seguir, apresentamos os resultados dessa análise:

Tipo de Agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-situado	Eu planejo as aulas com aquelas situações do próprio livro e tento levar elas para o cotidiano dos alunos.	eu	Sujeito	Agentivo
		as aulas	Objeto direto	Objetivo
		(eu)	sujeito	Agentivo
		situações do próprio livro	Objeto indireto	Atributivo
		elas	Objeto direto	objetivo
		o cotidiano dos alunos	Objeto indireto	factivo

Quadro 14 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-situado – primeiro entrevistado.

Em relação ao *agir-situado* para o qual expomos o exemplo anterior, a professora, ao mesmo tempo em que se vê atrelada aos procedimentos do livro (plano de aula), contempla as possibilidades de relacionar os conteúdos de sala de aula com o que ela diz ser o cotidiano dos alunos (relação espaço-tempo). Há um primeiro indício de um professor capaz de romper as fronteiras metodológicas e reposicionar-se frente às

prescrições e assumir um comportamento avaliativo em relação ao que o seu aluno pode se deparar fora do contexto de sala de aula.

Tipo de agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-experiência	E aí eu vou substituindo uma parte da metodologia por isso. A gramática, ao invés de eles lerem o livro aí eu trago o <i>power point</i>	Eu	Sujeito	Agentivo
		Uma parte da metodologia	Objeto direto	Objetivo
		Isso	Objeto indireto	Factivo
		Gramática	Sujeito	Objetivo
		Eles	Objeto indireto	Beneficiário
		livro	Objeto direto	Objetivo
		Eu	Sujeito	Agentivo
		<i>Power point</i>	Objeto direto	factivo
	No começo era muito a questão... é muito mais egoísmo, pra mim praticar a questão do inglês. E aí, depois, hoje em dia eu vejo os alunos não tanto como alunos eu vejo mais como amigos.	pra mim	Objeto indireto	Beneficiário
		a questão do inglês	Objeto direto	Factivo
		Eu	Sujeito	Agentivo
		Os alunos	Objeto direto	Beneficiário
		Como Alunos	complemento	Factivo
		eu	Sujeito	Agentivo
		amigos	adjunto	factivo
	A sociedade vê de uma forma importante mas::: eles não valorizam... né assim é importante é a base de tudo e	Sociedade	sujeito	agentivo
		(o trabalho do professor)	Objeto direto	objetivo
		Eles	sujeito	agentivo
		(o trabalho do professor)	Objeto direto	Objetivo
		(o trabalho	sujeito	Atributivo

etc mas na hora de	do professor)		
falar na parte	(o trabalho	Sujeito	Atributivo
financeira da coisa	do professor)		
aí não o professor	Parte		
deve ganhar menos	financeira da		
e um médico deve	coisa		
ganhar mais porque	O professor	Sujeito	Agentivo
o médico salva	Menos	Objeto direto	Factivo
vida e o professor	(dinheiro)		
não	Um médico	sujeito	Agentivo
	Mais	Objeto direto	factivo
	(dinheiro)		
	O médico	Sujeito	Agentivo
	vida	Objeto direto	Factivo
	O professor	sujeito	agentivo

Quadro 15 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-experiência – primeiro entrevistado.

Se num primeiro instante percebemos um professor articulador de sua prática nas dimensões do conteúdo e das expectativas do aluno, percebemos, em seguida, que essa reapropriação é fruto direto de experiências que ele mesmo vivencia e das experiências colaborativas.

Numa perspectiva mais abrangente, ou seja, o trabalho docente para a sociedade, vemos a continuidade de um discurso que é construído não apenas por um indivíduo, mas por uma coletividade que sofre os impactos diretos das relações profissionais discriminatórias – “*o professor dever ganhar menos e um médico deve ganhar mais, porque o médico salva vida e o professor não*”. Os posicionamentos evidenciados pelo discurso da professora são enviesados uma série de vozes que se complementam ou se contrapõem.

Tipo de agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-canônico	[...] tem que fazer	(você)	sujeito	agentivo
	uma aula mais	aula mais	objeto direto	factivo
	dinâmica (tom de voz mais ameno!)	dinâmica		
	tem que fazer com	(você)	sujeito	agentivo
	que não seja muito	que (aula)	objeto indireto	
	longa, que uma explicação de uma coisa que não seja muito longa.			

Quadro 16 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-situado – primeiro entrevistado.

Quando se trata do *agir-canônico* a professora não assume diretamente aquilo que enuncia, mas recorre a um discurso mais geral, a um discurso do qual se apropriou e que afirma que o professor *tem que fazer*. Essa é uma perspectiva enunciativa que une a experiência e a norma, reinterpretados pela professora e relacionados em atos que ela acredita terem uma finalidade específica, uma lógica sequencial que culminará em um resultado final: uma boa aula.

Tipo de agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-evento passado	É... eu sempre fui	Eu	sujeito	agentivo
	muito calada,	(eu)	Objeto indireto	Factivo
	muito tímida e, por ser professora,	Professora	complemento	factivo
	comecei a falar	(eu)	sujeito	Agentivo
	mais e a timidez diminuiu.	(minha)	sujeito	atributivo

Quadro 17 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-situado – primeiro entrevistado.

Nas dimensões do *agir-evento passado*, a professora faz um deslocamento no eixo temporal para um período anterior a sua prática – *eu sempre fui muito calada, muito tímida* - para ilustrar um processo no qual podemos verificar uma mudança de comportamento – [...] *e a timidez diminuiu*. A prática de sala de aula implica diversos agires, entre eles aquele agir norteado pelas formas de adaptação às diversas situações fruto de uma caminhada na qual o professor constrói sua identidade profissional ao mesmo tempo em que amadurece enquanto indivíduo num percurso sócio-histórico.

4.2.6 Levantamento dos tipos de agir nas respostas do professor-entrevistado 2 (Mike)

Uma leitura das respostas e das temáticas abordadas pelo segundo professor-entrevistado (Mike) nos conduz a identificação dos tipos de agir ali presentes. Nas respostas cujo foco foi o planejamento das aulas observamos uma menção ao *agir-situado* para o qual destacamos:

(30)

Mike - Eu **no início do semestre** eu geralmente eu **na semana anterior nos dias anteriores** eu tento pensar no que eu posso fazer **durante o semestre** uma vez que a metodologia é fixa assim dependendo do estágio eu tento pensar em algumas coisas genericamente [...]

O professor tem como referência a metodologia a qual ele qualifica como “fixa” e, partindo desse parâmetro físico, ele faz referências ao tempo anterior – *início do semestre, na semana anterior, nos dias anteriores* – bem como a um tempo futuro – *durante o semestre* – como uma forma de organizar a situação de ação linguageira. Na metodologia em questão, como abordamos no início da análise, as ações a serem

encaminhadas pelo professor já foram formuladas, cabendo a este o seguimento dos procedimentos pré-estabelecidos. Essa dimensão procedimental é evidenciada no discurso do professor quando enuncia:

(31)

Mike - [...] **a gente num tá totalmente livre pra fazer a nossa aula** aí tem aquele ponto mas aqui e ali eu **gosto de fazer uma modificação né adicionar alguma coisa substituir né uma coisa por uma coisa que eu acho mais interessante** mas isso é uma coisa que eu só consigo definir quando já tem passado um mês de aula assim no primeiro mês de aula fica meio **fico meio preso ainda naquela na metodologia fixa** [...]

Percebemos, no trecho anterior, que há uma implicação direta das experiências anteriores, não contextualizadas, que permitiram ao professor saber em que momentos ele pode fazer modificações, adaptações em seu plano de aula, o que entendemos, também, ser uma menção ao *agir-experiência*. Podemos observar que, no início da resposta, o professor faz referência a um “a gente” genérico que, ao longo da enunciação, é substituído pelo “eu” implicado, ou seja, o próprio agente se define como responsável pelo curso da ação.

Encontramos ainda uma menção ao *agir-canônico* expresso da seguinte forma:

(32)

Mike - Antes de mais nada **tem que conhecer o aluno né** eu acho que **tem que ser uma combinação de você ter o conhecimento do aluno do assunto e de didática** né aí **quando você junta** esses três elementos aí eu **acho que você consegue fazer uma boa aula né** [...]

Há a remissão a um discurso que antecede a própria prática do professor, mas que não o implica diretamente, é um discurso que ele acredita ser o fundamento de uma boa prática pedagógica, algo que ele trouxe de outras instâncias e que moldaram e definiram o seu posicionamento no que diz respeito às atitudes de sala de aula.

Quando o foco da pergunta é a utilização dos recursos adicionais, o professor faz menção, inicialmente, ao *agir-canônico*, mais uma vez com destaque ao modelo teórico do agir proposto pelas prescrições a que ele está submetido, como percebemos no trecho seguinte:

(33)

Mike - Eu uso coisas que a escola dá possibilidade por exemplo aqui a gente pode usar vídeo música aí tudo que for relacionado, tudo que eu puder tocar no DVD eu uso como vídeo, música e as vezes papel [...]

Ainda podemos visualizar uma forte influência dos procedimentos metodológicos na escolha dos recursos adicionais a serem a ela agregados. Se num primeiro momento o professor planeja, projeta seu pensamento para além dos materiais de aula, posteriormente ele se vê atrelado à força das prescrições que delimitam o curso do agir por diversos fatores, até mesmo quando faz deslocamentos no eixo temporal (*agir-evento passado*), para fazer uma relação com o tempo presente, como evidenciamos a seguir:

(34)

Mike – Antes, logo **quando no início do X**, geralmente **eu fazia atividades** muito similares ao X mas eu percebi que os alunos ficaram muito chateados com isso aí hoje eu pego mais em momentos assim momento de revisão pra fazer uma coisa diferente fazer uma atividade diferente

Sair da prescrição, para o professor, parece significar um grau maior de liberdade em relação ao agir, uma força motivadora tanto para o próprio professor quanto para os alunos. Ao mesmo tempo em que percebe a importância da metodologia X para a sala de aula, o professor também se dá conta da necessidade de ir além do que é prescrito, interpretando e avaliando os procedimentos do Guia de Capacitação. Dessa

forma ele cria espaço para a sua voz e, de certa forma, para a voz do aluno. Há a emergência da vontade desse professor se sobrepondo ao seguimento tácito dos procedimentos, tornando-o agente capaz de decidir, de avaliar, de imprimir sua marca, como podemos verificar a seguir:

(35)

Mike – [...] ou as vezes quando o assunto tá um pouquinho adiantado aí a gente tem um tempinho livre aí eu coloco também ou as vezes quando é necessário né as vezes uma turma tá achando muito interessante tal assunto ou tem muita dificuldade aí já coloco ali também já pra dar uma uma reforçada já modificando também no caso com relação a metodologia né pra fazer um balanço.

Na temática *trabalho do professor*, a análise dos tipos de agir nas respostas localizou uma menção ao *agir-canônico*:

(36)

Mike - O trabalho do professor **é orientação**, não o professor. Eu sou, eu acredito muito naquela **pedagogia de Sócrates** “Amaieutica” que é você instigar os alunos a pensarem por si mesmos e cada vez mais e a gente dá pra eles as ferramentas pra eles poderem ter a liberdade de estudo né pra eles poderem chegar aonde eles querem né [...]

O professor Mike tem formação em Letras, o que nos leva a entender que esse deve ser um aspecto relevante para a recorrência de elementos que são ligados ao discurso acadêmico, o que não percebemos tão fortemente no discurso de Sofia. Em diversos momentos Mike recorre aos conhecimentos adquiridos na universidade para justificar seu posicionamento, suas atitudes em sala de aula. Também percebemos nas respostas de Mike sobre a temática do trabalho do professor, uma implicação das dimensões mais pessoais, o que nos aponta para o *agir-experiência*:

(37)

Mike – [...] hoje eu vejo que é mais do que isso, o problema é que **socialmente**, mesmo no país, politicamente, ideologicamente esse trabalho não é como se diz... valorizado pela sociedade em geral e **por mais que exista um discurso governamental** isso não pratica [...] é tudo teoria que na prática a gente não tem muito serviço aí eu acho assim que, teoricamente, o fato de ensinar, de ser o mestre é muito muito belo muito nobre, na verdade né tão nobre quanto um médico, por exemplo, no caso a gente trata com o intelecto não com a com o físico mas isso parece que na organização da nossa sociedade isso não é valorizado né.

Essas dimensões pessoais implicadas no curso do agir, no nosso entender, sinalizam para o processo no qual houve uma reapropriação de outras vozes, socialmente marcadas no discurso do professor, e que também o definem enquanto agente dotado de capacidades, de uma identidade pessoal e profissional.

No que diz respeito à formação acadêmica, Mike reverbera, mais uma vez, a influência dos conhecimentos acadêmicos para os quais ele, com base na sua experiência de aluno e de professor, revela o grau de aplicabilidade da formação advinda do curso de Letras e, ao mesmo tempo, avalia tais conhecimentos numa relação direta com a prática profissional. Vemos, nesse caso, uma referência ao *agir-experiência*:

(38)

Mike: Eu acho que é cinquenta por cento da minha atividade é baseada no que eu aprendi na universidade por que eu acho que lá ficou o cinquenta por cento e esse outro cinquenta por cento eu vou construindo com a experiência, porque todos aqueles conceitos que a gente trabalhou lá “fica” meio romantizado **quando a gente traz pra realidade meio que você transforma aqueles conceitos** que você vê que não é aquele romance todo, mas que tem um fundo de verdade muito forte e muito útil você percebe que se você não tem aquele *background* fica difícil pra você trabalhar e você não tem certeza, por exemplo, vou fazer uma atividade como? Por que? Pra que? Né, eu acho que na hora de preparar a aula você sabe como foi útil aquelas aulas chatas de didática e tal.

Ainda no tocante a formação acadêmica, o professor-entrevistado faz a distinção entre “cadeiras” de conteúdo e “cadeiras” de educação que, pela nossa ótica, representam duas dimensões do discurso de Mike: a relação entre teoria e prática. Vejamos o trecho seguinte:

(39)

Mike: Além das **cadeiras essenciais** assim **de conteúdo** em relação a conteúdo tem a questão das **cadeiras de educação** né eu acredito que as cadeiras de educação tem que andar totalmente em parceria com as próprias de conteúdo [...]

As disciplinas as quais o professor chama “de conteúdo” são, na verdade, as disciplinas curriculares ministradas por professores do departamento de Letras, basilares na formação dos futuros professores, enquanto que aquelas ditas “de educação” fazem parte do tronco comum, ou seja, são cursadas por alunos de diferentes habilitações e são ministradas por professores da área de educação, a exemplo da disciplina de Didática, bem mais voltadas aos aspectos metodológicos, da prática de sala de aula.

Se pensarmos em termos de agir perceberemos que o discurso do professor, quando trata das disciplinas do currículo, traz à tona uma velha dicotomia, como já mencionamos, para a qual há uma concepção generalizante acerca da relação entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional. Assim sendo nos deparamos com uma organização discursiva que emerge de um senso comum em tempo não especificado, de vozes anteriores que incidem diretamente no posicionamento do professor, ou seja, podemos verificar uma menção ao *agir-canônico*. Analisando o restante da fala do professor nessa mesma temática, destacamos o seguinte enunciado:

(40)

Mike: [...] lá na ufpb **a gente estudou separado os professores que davam as didáticas as metodologias eram pessoas que não entendiam não profundamente**, pelo menos do nosso assunto, aí eles ficavam meio como uma “metalinguagem” uma coisa muito longe da nossa realidade eu acho que **certas disciplinas tem que ser específica pra gente treinar coisas reais**

mesmo aí o professor mandava a gente preparar uma aula eu preparava uma aula sei lá de um período literário aí o professor olhava julgava a aula pela forma mas ela num tinha o conhecimento do conteúdo aí ela num podia fazer um julgamento total aí ela se limitava a dizer o jeito que a gente andava o jeito que eu entonava aí isso não.

Há uma linha muito tênue, nesse trecho da fala do professor-entrevistado, que separa, no nosso entender, o *agir-experiência* e o *agir-canônico*. Ao mesmo tempo em que retrocede no tempo para destacar suas experiências anteriores como aluno, avaliando as disciplinas, fazendo ponderações sobre os conteúdos ministrados, o professor também recorre a um arquétipo baseado em uma ideia geral: *certas disciplinas tem que ser específica pra gente treinar coisas reais*.

Na entrevista *pós-tarefa* identificamos um predomínio do *agir-situado-experiência*, marcado por um forte grau de contextualização entre a situação em curso e os elementos que antecedem o agir:

(41)

Mike: Eu acho que foi produtiva porque além **do conteúdo que tinha lá fixado** a gente meio que as vezes **eu faço alguns links com alguma coisa sabe** as vezes eu acredito que por exemplo na lição tem uma palavra mas não tem um antônimo eu sempre acho necessário a gente aprender essas coisas assim por diferenciação porque fica mais fixo quando você sabe o contrário e que que é importante e é interessante você trazer [...]

Percebemos uma preocupação constante do professor em ultrapassar os limites da metodologia, como já citamos anteriormente, empreendendo uma perspectiva avaliativa em relação ao conteúdo e a forma como esse conteúdo pode ser administrado para os alunos. Tal inquietação é fruto de posicionamento do professor sobre as questões metodológicas, não como forma de insubordinação, mas como possibilidade de crescimento.

4.2.7 Análise sintático-semântica do agir para identificação dos protagonistas nas respostas de Mike.

Partindo dos tipos de agir identificados nas respostas do segundo professor-entrevistado, fazemos a identificação dos protagonistas e seus respectivos papéis sintático e semântico.

Tipo de Agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-situado	Eu no início do semestre eu	Eu	Sujeito	Agentivo
	geralmente eu na semana anterior	eu	sujeito	agentivo
	nos dias anteriores eu tento pensar no	a metodologia	Complemento	factivo
	que eu posso fazer durante o semestre	eu	sujeito	agentivo
	uma vez que a metodologia é fixa assim dependendo do estágio eu tento pensar em algumas coisas genericamente [...]	algumas coisas	Objeto indireto	factivo
		do estágio	complemento	factivo

Quadro 18 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-situado – segundo entrevistado.

No tocante ao agir-situado, o professor assume um papel de agente de sua prática, capaz de perceber os aspectos que antecedem a sua prática de sala de aula, mesmo que essa prática esteja diretamente submetida a uma forte carga prescritiva.

Percebemos, nessa perspectiva, um professor que traz para si a responsabilidade de atuar sobre a prescrição e não deixar ser levado por ela completamente. Ao admitir que a metodologia é “fixa”, o professor se apresenta como alguém capaz de avaliar, de posicionar-se diante da prescrição dando os primeiros indícios de suas intenções e motivações para a sala de aula.

Tipo de Agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-experiência	Eu acho que é cinquenta por cento da minha atividade é baseada no que eu aprendi na universidade por que eu acho que lá ficou o cinquenta por cento e esse outro cinquenta por cento eu vou construindo com a experiência [...]	Eu	sujeito	agentivo
		minha atividade	adjunto	atributivo
		eu	Sujeito	agentivo
		universidade	Objeto direto	atributivo
		eu	Sujeito	agentivo
		lá	Complemento	atributivo
		eu	Sujeito	agentivo
		a experiência	Objeto indireto	factivo

Quadro 19 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-experiência – segundo entrevistado.

Quando fazemos menção ao agir-experiência nos deparamos com um professor que se mostra, mais uma vez, como agente capaz de avaliar sua prática e, além disso, avaliar a relação entre os conhecimentos acadêmicos e o trabalho que ele exerce na escola. A sua avaliação acerca das limitações do conhecimento acadêmico revelam uma postura crítica em se tratando dos conceitos teóricos e daquilo que realmente se faz na sala de aula.

Tipo de Agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-canônico	Além das cadeiras	eu	sujeito	agentivo
	essenciais assim de	cadeiras de	complemento	atributivo
	conteúdo em	educação		
	relação a conteúdo	as próprias	complemento	factivo
	tem a questão das	de conteúdo		
	cadeiras de			
	educação né eu			
	acredito que as			
	cadeiras de			
	educação tem que			
	andar totalmente			
	em parceria com as			
	próprias de			
	conteúdo [...]			

Quadro 20 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-canônico – segundo entrevistado.

Em relação ao agir-canônico, o segundo professor-entrevistado retoma a importância da formação acadêmica ao mesmo tempo em que evidencia sua insatisfação em relação aquilo que se aprende no curso de Letras e o que, de fato, se apresenta nas demandas de sala de aula. Nesse trecho da sua fala temos um desabafo do professor, alguém que assume a capacidade de falar, de reclamar daquilo que ele considera uma lacuna na formação acadêmica, o que o torna um sujeito experienciador.

Tipo de Agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-evento passado	Antes, logo quando	eu	sujeito	agentivo
	no início do X,	atividades	objeto direto	instrumental
	geralmente eu fazia	X	objeto indireto	atributivo
	atividades muito	eu	sujeito	agentivo

similares ao X mas	os alunos	objeto	beneficiário
eu percebi que os	coisa	complemento	factivo
alunos ficaram	diferente		
muito chateados	(atividade)		
com isso aí hoje eu			
pego mais em			
momentos assim			
momento de			
revisão pra fazer			
uma coisa diferente			
fazer uma atividade			
diferente			

Quadro 21 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-evento passado – segundo entrevistado.

Num primeiro instante, o professor se mostra como sujeito beneficiário, aquele que recebe as prescrições e as coloca em prática. Esse papel muda rapidamente para um sujeito agentivo, desta vez capaz de decidir por aquilo que deve mudar, que deve ser adaptado na sala de aula.

Tipo de Agir	Resposta	Protagonista	Função sintática	Função semântica
Agir-situado-experiência	Eu acho que foi	Eu	sujeito	agentivo
	produtiva porque	(a aula)	objeto	atributivo
	além do conteúdo	eu	sujeito	agentivo
	que tinha lá fixado	links	objeto	factivo
	a gente meio que as	eu	sujeito	agentivo
	vezes eu faço	lição	objeto	factivo
	alguns links com	eu	sujeito	agentivo
	alguma coisa sabe	a gente	objeto	atributivo
	as vezes eu	Essas coisas	objeto	factivo
	acredito que por			

exemplo na lição	você	sujeito	agentivo
tem uma palavra	você	sujeito	agentivo
mas não tem um			
antônimo eu			
sempre acho			
necessário a gente			
aprender essas			
coisas assim por			
diferenciação			
porque fica mais			
fixo quando você			
sabe o contrário e			
que que é			
importante e é			
interessante você			
trazer [...]			

Quadro 22 – Papéis sintático-semânticos em relação ao agir-experiência – segundo entrevistado.

No *agir-situado-experiência*, o professor evidencia sua atuação direta na sala de aula demonstrando seu interesse pela dimensão metodológica aliada à dimensão afetiva e à vivência do aluno.

Diante do exposto até aqui, o que nos interessa, de fato, é entender como se estabelece a relação entre o documento prescritivo e as vozes dos professores. Num primeiro instante, e em vista do que expusemos na análise do Guia de Capacitação, podemos perceber o forte grau de implicação no trabalho de sala de aula. Esse documento além de referencial importante para o trabalho de sala de aula, influencia diretamente na construção identitária do profissional de sala de aula que atua nessa perspectiva metodológica. Acreditamos que essa última dimensão nos faz refletir acerca das problemáticas que permeiam os documentos prescritivos além da sua textualização.

No nosso caso específico, no contexto de sala de aula que ora trabalhamos, as prescrições iniciais não são apenas meios de assegurar o bom uso da metodologia da escola X. Há uma dimensão maior a ser analisada e investigada: a transmissão de um discurso absoluto, fora das marcas de tempo e espaço, que molda atitudes.

No entanto, se nos voltarmos para a análise das entrevistas, perceberemos que as prescrições não conseguem “amarrar” o professor completamente. Há sempre uma voz que não deseja calar, mesmo que insistentemente sufocada, impedida de alguma forma. Ao ousar ir além do procedimento, os professores nos mostraram que o comportamento pode ser condicionado, mas não a identidade pessoal, os anseios, as inquietações. Esses aspectos subjetivos da natureza humana acompanham a prática profissional e exercem grande influência no agir.

As críticas aos procedimentos metodológicos do AL sempre recaem nas mesmas questões pontuais, pouco conclusivas e distantes do mais importante: o professor. Parece-nos que ainda não se conseguiu enxergar o professor como indivíduo dotado de capacidades objetivas e subjetivas.

Ao confrontarmos os nossos dados oriundos tanto da análise do documento prescritivo quanto das entrevistas realizadas, entendemos que, por maior que seja a adesão do professor ao método, não há como impedir o amadurecimento e, conseqüentemente, as tomadas de decisão. Sofia, mesmo enfrentando os obstáculos próprios da pouca experiência e da não formação específica para as realidades de sala de aula, demonstrou sua inquietação diante do lugar-comum. Mike, com um repertório mais ampliado acerca do processo ensino-aprendizagem, se mostra crítico não só em relação aos procedimentos metodológicos, mas ao próprio perfil profissional defendido pelo Guia de Capacitação.

Os dois professores evidenciaram suas formas bem particulares de assumir os papéis de sujeito ativo do processo de ensino de línguas naquela metodologia. É importante lembrar que o Guia de Capacitação não exclui o professor da prática pedagógica, apenas não o considera em um primeiro plano. Suas capacidades são sempre guiadas fazendo prevalecer o papel de destaque: o da metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico empreendido nessa pesquisa nos mostrou dados importantes sobre o trabalho docente sob duas dimensões: a dimensão do texto prescritivo e a dimensão dos textos interpretativos da ação. Ousamos encarar o desafio de identificar as diferentes figuras de ação no texto prescritivo analisado e compreender como são configurados naquela textualização. Ao mesmo tempo, tivemos a oportunidade de visualizar os papéis atribuídos aos professores no texto prescritivo.

Quanto aos textos interpretativos ou avaliativos oriundos dos próprios professores, pudemos perceber algumas variáveis que sinalizaram para posicionamentos importantes. Ao terem acesso a voz, os professores revelaram uma rede complexa de relações entre a prefiguração e a atividade profissional.

Diante desses dados, nos permitimos fazer algumas considerações que refletem até que ponto conseguimos, de fato, cumprir com os nossos objetivos para essa pesquisa. O norte para as nossas colocações será as perguntas de pesquisa para as quais nos voltamos nesse momento e que são retomadas a seguir:

1. Em que medida os tipos de agir são re(configurados) em um texto prescritivo para o trabalho docente em um contexto de ensino de língua estrangeira?
2. Até que ponto os tipos de agir evidenciam determinados aspectos do trabalho docente nesse contexto específico, bem como sinalizam para os possíveis papéis atribuídos ao professor?
3. De que maneira as ações prescritas no documento são re(configuradas) pelos professores que atuam nesse contexto de ensino?

O texto prescritivo, na condição de artefato simbólico, como discorremos no capítulo teórico, é pensado pela rede discursiva que o constitui e pelas ações que direciona. No nosso caso específico, o Guia de Capacitação, documento metodológico da escola X, é uma instância reguladora do trabalho do professor nesse contexto de ensino. Precisamos entender que esse caráter regulador do texto evoca realidades que precisam ser resgatadas e entendidas naquele contexto de produção. A primeira realidade que consideramos é aquela de quem produz o texto. O Guia de Capacitação não é um texto, mas “o” texto considerando-se a sua força enunciativa e a propagação dos valores ali dispostos.

Percebemos que naquela materialidade linguística permeada de procedimentos a serem seguidos, a todo instante, transita nas entrelinhas uma voz absoluta. Na não autoria declarada do documento subjaz a marca da autoridade diante do que é exposto dogmaticamente. Os agires são direcionados na proporção da garantia de um trabalho de sala de aula que se quer eficaz, acima de tudo. O que de fato interessa é a aceitação incondicional por parte do professor das premissas reguladoras da sua atividade de sala de aula. Os aspectos metodológicos representam o pano de fundo para a ideia de que a sala de aula configura-se como espaço de relações estáveis, controlados pelo procedimento que visa bons resultados.

Ao mesmo tempo em que o documento prescritivo evidencia a figura de um professor que é responsável diretamente pelos bons resultados alcançados, também deixa claro o quão dependente este mesmo professor se tornará. Suas capacidades não são expressas naturalmente num processo de construção conjunta da atividade profissional, mas são guiadas progressivamente numa cadeia discursiva cujos elos fortalecem a voz não explicitada do Guia de Capacitação.

Percebemos que há muitos fatores que propiciam a continuidade dessa cadeia discursiva, uma delas entendemos que seja o interesse que a escola tem em professores que sejam apenas fluentes. Esse aspecto tem implicações diretas na projeção dos valores apreçados pelo Guia de Capacitação e propagado por tanto tempo. A fluência é dos requisitos importantes da atividade docente nesse contexto de ensino de línguas estrangeiras, mas não pode ser o único. Diante disso nos perguntamos: para quem o

professor deve se voltar realmente, para o aluno ou para o método? Cremos que a(s) resposta(s) para essa provocação possa trazer para o professor desse contexto de ensino um primeiro momento de reflexão sobre suas atitudes pessoais e profissionais.

A sala de aula é um espaço de emergência do agir educacional, de uma postura que se volte para os artefatos materiais, para os artefatos simbólicos e, principalmente, para as necessidades individuais, para a dimensão humana da atividade profissional. Não queremos fazer juízos de valor acerca da metodologia aplicada, interessa-nos evidenciar os pontos por nós observados e que nos fizeram perceber o distanciamento de outras dimensões tão necessárias a sala de aula. Por exemplo, não podemos deixar de destacar o quanto nos preocupa a figura de um professor cujas capacidades guiadas podem propiciar o apagamento de sua real identidade profissional.

No confronto com as respostas das entrevistas realizadas com dois professores submetidos a essa prescrição do trabalho, encontramos posicionamentos interessantes. O primeiro deles é o posicionamento em relação à metodologia, aos procedimentos a serem seguidos na prática de sala de aula. Tanto Mike quanto Sofia evidenciaram, mesmo que de forma tímida, seus desejos de sair do lugar-comum. No primeiro questionamento durante a entrevista pré-tarefa, o professor Mike destacou: “[...] a gente num ta **totalmente livre** pra fazer a nossa aula [...]”. Há uma inquietação ainda sufocada mas que faz emergir a voz questionadora, capaz de avaliar e reconstruir.

Nas vozes dos dois professores estavam presentes, de formas peculiares, atitudes que redimensionavam as figuras de ação e os papéis a eles atribuídos no Guia de Capacitação. Sofia sinaliza para as questões de sala de aula que a metodologia não traz, a exemplo da motivação dos alunos. Esse mesmo ponto também é revelado na voz de Mike além de posicionamentos mais contundentes acerca da importância da formação acadêmica e dos descompassos entre as teorias estudadas e a prática profissional. Essa inquietação do professor, por sinal, é uma pista reveladora da sua não aceitação tácita dos valores da prescrição. Se a formação de Mike em Letras não o torna o melhor professor, entendemos que possa se constituir no ponto de partida para leituras mais críticas da atividade docente.

Estamos cientes de que ainda há muito a ser refletido, ponderado e discutido não apenas no âmbito dessa dissertação, mas no que diz respeito ao trabalho educacional em si, principalmente frente às prescrições que o delimitam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editora e Arte Língua, 2005.

_____. A linguística aplicada na grande área da linguagem. In: ORTIZ ALVAREZ, M.L., SILVA, K. A. **Produzir a lingüística aplicada brasileira**. Campinas: Pontes Editores. 2008.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursive. Londrina: Eduel, pp. 35-54. 2004

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação** – noções práticas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso** – introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004 [1950], pp. 244-262.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1997 [1979].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador** – introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso** – por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999

_____. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006(a).

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006(b). Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br]. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/6/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em 28/07/2010.

_____. **O Agir nos discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul, MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O Ensino como trabalho**. Londrina: Eduel. 2004.

BROWN, Douglas. **Principles of language learning and teaching**. United States: Prentice Hall Regents, 1987.

CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a second or foreign language**. Los Angeles: University of California, 1991.

CERVO, A. L., BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Makron books. 1996.

CEZÁRIO, Maria Maura, MARTELOTA, Mário Eduardo. **Aquisição da Linguagem**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2009.

CIPRO NETO, Pasquale, INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, 308 p.

DAVIS, Cláudia, OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. A profissão de professor: relações com saberes, diálogo e colocação em palavras. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez, FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduep, pp. 55-80. 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo** – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009 [1946].

GONÇALVES, Maria A. Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: **Educação e Sociedade**. ano XX, n. 66, 1999, pp. 125-140.

GUIMARÃES, Flávio Romero. **Como fazer?** Diretrizes para a elaboração de trabalhos monográficos. Campina Grande: EDUEP, 2002, 119p.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 143-233.

_____. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1968], pp. 313-343.

HOWATT. A.P.R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1997.

ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Lingüístico: alguns caminhos. In MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. **Introdução à Lingüística 3** – fundamentos epistemológicos, volume 3. São Paulo: Cortez, 2007.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1992 [1934].

KOCH, Ingedore Villaça, CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. **Introdução à Lingüística 3** – fundamentos epistemológicos, volume 3. São Paulo: Cortez, 2007.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do Inglês. In: LACOSTE, Yves (org.). **A geopolítica do ingles**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I., VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de linguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed da UFSC, 1988. p 211-236.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIGHTBOWN, Patsy M., SPADA, Nina. **How languages are learned**. New York: Oxford University Press. 1993.

LITTLEWOOD, William. **Foreign and second language learning**: language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

LOUSADA, Eliane Gouvêa, ABREU-TARDELLI, Lília Santos, MAZZILO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In GUIMARÃES, Ana Maria de Matos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônia (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo** – questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LYONS, John. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averborg. Inglaterra: Cambridge University Press, 1987.

MACHADO, Anna Rachel (org). **O Ensino como trabalho**. Londrina: Edue. 2004.

_____. *Entrevista com Jean-Paul Bronckart. In: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 20. n.2 Dezembro de 2004. <Disponível em:*

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502004000200006&script=sci_arttext
>. Acesso em: 28/07/2010.

_____. *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.*

_____. **Linguagem e Educação** – o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning**. London: Edward Arnold. 1987.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu** – Um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Lingüística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

RICHARDS, Jack C. **The context of language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

RICHARDS, Jack C, RODGERS Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas**: tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

RODRIGUES. Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto, ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SALVADOR, César Coll, ALEMANY, Isabel Gómez, et al. **Psicología do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras** – uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Editora Cultrix, 1987.

_____. **Science and Human Behavior**. United States: Macmillan Company, 1966.

SOARES, Doris de Almeida. **Introdução à lingüística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira**. In: Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos, 1, 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez, FAITA, Daniel (org). **Linguagem e Trabalho** – Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Atividade de linguagem, atividade de trabalho: encontro de múltiplos saberes. In: **Revista Intercâmbio**, volume XVIII. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275x, 2008. Disponível em: < >. Acesso em:

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1983.

STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa** – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução: Luciane de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VOLOCHINOV, Valentin. Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1981 [1929].

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1930].

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. [trad.] Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial. 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questões para as entrevistas pós e pré-tarefa

PROCESSO DE COLETA DE DADOS

ENTREVISTA PRÉ-TAREFA

01. Como você costuma planejar a sua aula?
02. Quais aspectos você considera importantes para a preparação da aula?
03. Que recursos adicionais você costuma utilizar? Em que momento você costuma inserir esses recursos em sua aula?
04. O que é o trabalho do professor para você?
05. Como esse trabalho do professor é visto pela sociedade?
06. Como você se descreve enquanto professor?
07. Como a sua formação acadêmica tem ajudado você (ou não) no desempenho das suas atividades profissionais?
08. Que tipo de formação acadêmica você julga necessário para desenvolver um trabalho de sala de aula satisfatório?
09. A universidade fornece o que o futuro professor deseja?

ENTREVISTA PÓS-TAREFA

01. Como foi a sua aula?
02. Como você poderia descrever a sua aula?
03. Quais as suas impressões, comentários?

APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas realizadas com a professora Sofia

PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Entrevista nº: 01

Entrevistado:	Nome fictício: Sofia
Franquia: João Pessoa	Unidade: Epitácio Pessoa
Turma: OM 1 (Intermediário para adultos)	Data da Entrevista: 13 de março de 2010 (sábado – tarde)

ENTREVISTA PRÉ-TAREFA

01. Como você costuma planejar a sua aula?

Sofia – Eu planejo as aulas de acordo com aquelas situações do próprio livro e tento levar elas pra o cotidiano dos alunos. Então, se determinada palavra que não tem muito a ver com o cotidiano, eu tento trazer ela para o cotidiano dele e assim vou fazendo um quebra-cabeça...

02. Quais aspectos você considera importantes para a preparação da aula?

Sofia – É... pensar muito na questão dos alunos eu eles vêm pra cá muitas vezes já cansados então em que fazer uma aula mais dinâmica (tom de voz mais ameno!) tem que fazer com que não seja muito longa, que uma explicação de uma coisa que não seja muito longa. Então, tentar cortar e ser mais objetivo, mais fácil assim, fazer muita pergunta. Então essa parte desse aspecto de preparação de perguntas para eles e entre eles também pra fazer.

Entrevistador – Você modifica as perguntas do plano de aula?

L – É, é...

03. Que recursos adicionais você costuma utilizar? Em que momento você costuma inserir esses recursos em sua aula?

Sofia – Eu trago muita figura (pausa), muito vídeo, música... é (alonga) e apresentação de power point pra trazer gramática e, às vezes, eu peço pra eles trazerem a gramática, pra eles explicarem. Quando eles assim... não tanto no início né, assim... depois que eu vou conhecendo mais a turma, que eu vejo como é o humor deles, dependendo de como eles forem, aí eu vou trazendo. E aí eu vou substituindo uma parte da metodologia por isso. A gramática, ao invés de eles lerem o livro aí eu trago o power point ou uma “repetition”, aí eu peço pra eles fazerem uma outra coisa por cima e... eu vou tentando mudar. Aí vai dependendo da lição, dependendo de como tá o ritmo deles, aí vai muito do semestre, muito da turma.

04. O que é o trabalho do professor para você?

Sofia – No começo era muito a questão... é muito mais egoísmo, pra mim praticar a questão do Inglês. E aí, depois, hoje em dia eu vejo os alunos não tanto como alunos, eu vejo mais como amigos. A gente vem, a gente brinca, então, assim, eu vejo uma relação deles tornarem a linguagem um idioma mais “prazeroso”, de uma forma que eles gostem do idioma e não que venham aprender o idioma só por conta do trabalho e isso e aquilo, mas que realmente gostem, quem sabe um dia eles vão acabando sendo professor também.

05. Como esse trabalho do professor é visto pela sociedade?

Sofia – A sociedade vê de uma forma importante, mas (ênfase na entonação!) ... eles não valorizam... né assim, é importante, é a base de tudo e etc, mas na hora de falar na PARTE FINANCEIRA (ênfase na entonação da voz) da coisa, aí não, o professor dever ganhar menos e um médico deve ganhar mais, porque o médico salva vida e o professor não.

06. Como você se descreve enquanto professor?

L - Eu me descrevo (pausa) ... acho que muito calma, é... e muito dinâmica, eu não gosto de aula muito parada porque eu já sou e fui aluna e eu não gosto das coisas feitas do mesmo jeito. Então, eu tento ser mais dinâmica, então eu acho que posso descrever assim, sendo dinâmica.

07. Como a sua formação acadêmica tem ajudado você (ou não) no desempenho das suas atividades profissionais?

Sofia - Na verdade... o... ser professora me ajuda mais na universidade do que a universidade me ajuda como professora. É ... eu sempre fui muito calada, muito tímida e, por ser professora, comecei a falar mais e a timidez diminuiu. Então, isso ajudou muito na questão da faculdade. Mas (ênfático!) a faculdade também ajudou por questão de responsabilidade, a questão das coisas serem sempre em dia, estudo sempre em dia, os exercícios sempre em dia. Ajudou na parte da responsabilidade.

08. Que tipo de formação acadêmica você julga necessário para desenvolver um trabalho de sala de aula satisfatório?

Sofia – Questão acadêmica, se por conta do Inglês acho que o básico de tudo teria que ser o curso de letras. Ou em relação ao português ou especialização em inglês ou então já em... direcionada pro inglês. Ou então a questão da própria pedagogia que eu acho que se a pessoa tiver o idioma já fluente e tiver noção de toda essa questão de dinâmica, de métodos que vai ser aplicado dentro de sala. Então acho que Letras e Pedagogia caminham bem.

09. A universidade fornece o que o futuro professor deseja? (OPCIONAL)

Sofia – Não, acho que não. Eu acredito que a faculdade ela dá muita teoria, ela lhe mostra os pontos e tudo, mas ela não lhe dá a questão prática, ela não dá a visão do dia-a-dia. Você não vai saber se um dia você está na sala de aula e tem um aluno que vai ser problema na sua vida, pedra no seu sapato. E ela (a faculdade) não me diz: olha quando isso acontecer, você vai fazer isso, isso ou aquilo, não. Você vai entrar na sala de aula e fazer de

X maneira essa X maneira é como se servisse pra todos os tipos de aluno, e não é bem assim. Então num acho que ela prepare bem pra esse tipo de coisa. Ela prepara de um modo geral, pra alunos perfeitos.

QUESTIONÁRIO PÓS-TAREFA

01. Como foi a sua aula? Como você poderia descrever a sua aula? Quais as suas impressões, comentários?

Sofia – Na aula de hoje eu trouxe um texto que se chama “silly story” e aí ele vai pedindo... tem vários tópicos, e aí ele vai pedindo certas coisas que são bestas mas que acaba sendo esquecidas de acordo com o tempo: partes do corpo humano, é... o nome de uma planta, qualquer coisa desse tipo. E aí eles tinham um... lógico uma profissão e eles foram encaixando essas palavras dentro do... dentro do texto e eles teriam que ler. E dentro desse texto eles... eles praticaram o... partes de gramática que eles já viram e algumas que eles tão começando a ver agora. E como, por ser uma turma grande, acaba tomando um pouco mais de tempo. Mas é uma forma deles acabarem praticando e lembrando aquilo que eles já viram. Eles são muito engraçados, então, assim... foi uma forma de trabalhar a gramática e não ser de uma forma chata. E aí eles correspondem a isso também. É... muitos deles é... ficam com dúvidas em determinados pontos e a pronúncia, as vezes, escorrega. Mas, no geral, a turma... vai bem pra o quarto estágio, e eles são... eles são muito (pausa) receptivos pra esse tipo de questão. Então acaba a aula acaba sendo um quadro muito rápido, a gente num acaba não vendo o tempo passar por eles receberem essa forma. E o aprendizado que eles pegam é muito mais rápido. Eu acabo indo com as lições mais rápido por conta dessa... desse vai e volta, dessa troca. É um modo mais fácil deles aprenderem e é bom tanto... mais pra eles do que pra mim. Pra mim fica menos cansativo e pra eles também. Então eu num tenho nem o que reclamar dessa turma, tanto que dá no primeiro horário como no segundo, ou qualquer outro sábado. Eles são realmente... uma turma

que...pode... brincar muito, pode levar muito a sério que eles vão se adaptando em qualquer situação que for feito

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas realizadas com o professor Mike

PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Entrevista nº: 02

Entrevistado(a): MIKE	
Franquia: CCAA João Pessoa	Unidade: Eptácio Pessoa
Turma: Livro 4 (Adolescentes)	Data da Entrevista: 24 de abril de 2010 (sábado – manhã) – Duração: 19 minutos 48 segundos

QUESTIONÁRIO PRÉ-TAREFA

01. Como você costuma planejar a sua aula?

Mike - Eu no inicio do semestre eu geralmente eu na semana anterior nos dias anteriores eu tento pensar no que eu posso fazer durante o semestre uma vez que a metodologia é fixa assim dependendo do estágio eu tento pensar em algumas coisas genericamente mas eu acredito que (pausa) especificamente só depois do primeiro dia de aula né porque no primeiro dia de aula a gente não começa não entra na lição geralmente eu faço atividade assim lúdica uma coisa bem pra se conhecer mesmo e a partir desse dia assim eu vejo assim a personalidade de cada um quanto mais vai andando a carruagem mais eu vou aprimorando as coisas né por que assim pra você vê como eu penso né a gente num ta totalmente livre pra fazer a nossa aula aí tem aquele ponto mas aqui e ali eu gosto de fazer uma uma modificação né adicionar alguma coisa substituir né uma coisa por uma coisa que eu acho mais interessante mas isso é uma coisa que eu só consigo definir quando já tem passado um mês de aula assim no primeiro mês de aula fica meio fico meio preso ainda naquela na metodologia fixa por que depois eu vou vendo né eu percebo que quando eu faço uma atividade que eles não gostam fica todo mundo emburrado tal aí as vezes

eu espero conhecer primeiro pra poder arriscar uma atividade mas o planejamento de uma forma geral eu acho que ele é construído durante o semestre mesmo antes fica uma coisa muito genérica mesmo

02. Quais aspectos você considera importantes para a preparação da aula?

Mike - Antes de mais nada tem que conhecer o aluno né eu acho que tem que ser uma combinação de você ter o conhecimento do aluno do assunto e de didática né aí quando você junta esses três elementos aí eu acho que você consegue fazer uma boa aula né e eu diria também que não pode ser no calor do momento assim tipo a aula é já já e eu vou preparar agora eu acho que por mais que você confeccione a aula mas a idéia tem que ser antes tem que ser madura porque na hora você fazendo isso você até se complica na hora de aplicar você ah você pensou muito solto aí você não tá esperando algumas coisas inusitadas né

03. Que recursos adicionais você costuma utilizar? Em que momento você costuma inserir esses recursos em sua aula?

Mike - Eu uso uso coisas que a escola dá possibilidade por exemplo aqui a gente pode usar vídeo música aí tudo que for relacionado tudo que eu puder tocar no dvd eu uso como video música e as vezes papel mesmo pra colar assim no quadro ilustrativos jogos tal esse é basicamente o material e eu gosto de usar não no caso aplicando a nossa metodologia em momentos assim pra desafogar pra desopilar. Antes, logo quando no início do ccaa, geralmente eu fazia atividades muito similares ao ccaa mas eu percebi que os alunos ficaram muito chateados com isso aí hoje eu pego mais em momentos assim momento de revisão pra fazer uma coisa diferente fazer uma atividade diferente ou as vezes quando o assunto tá um pouquinho adiantado aí a gente tem um tempinho livre aí eu coloco também ou as vezes quando é necessário né as vezes uma turma tá achando muito interessante tal assunto ou tem muita dificuldade aí já coloco ali também já pra dar uma uma reforçada já modificando também no caso com relação a metodologia né pra fazer um balanço.

04. O que é o trabalho do professor para você?

Mike - O trabalho do professor (pausa) o trabalho do professor é orientação não o professor eu sou eu acredito muito naquela pedagogia de Sócrates Amaieutica que é você instigar instigar os alunos a pensarem por si mesmos e cada vez mais e a gente dá pra eles as ferramentas pra eles poderem ter a liberdade de estudo né pra eles poderem chegar aonde eles querem né porque eles não tem como é que se diz (pausa) essa inteligência toda né de saber o que há nele aí a gente tem que trabalhar bem nas questões de base né o trabalho do mestre é esse tem até aquela fama né que o discípulo bom sempre derrota o mestre né (risos)

05. Como esse trabalho do professor é visto pela sociedade?

Mike - Quando eu lembro da da do meu ensino médio eu lembro que eu não queria ser professor de jeito nenhum porque desde que eu sou pequeno todo professor até ninguém dizia que não vale a pena que apesar de ser legal ensinar não valia a pena as condições assim o salário né e hoje eu vejo que é mais do que isso o problema é que socialmente mesmo no país politicamente ideologicamente esse trabalho não é como se diz (pausa) valorizado pela sociedade em geral e por mais que exista um discurso governamental isso não pratica num teve sabe então a legislação aí mas é tudo teoria que na prática a gente não tem muito serviço aí eu acho assim que teoricamente o fato de ensinar de ser o mestre é muito muito belo muito nobre na verdade né tão nobre quanto um médico por exemplo no caso a gente trata com o intelecto não com a com o físico mas isso parece que na organização da nossa sociedade isso não é valorizado né

06. Como você se descreve enquanto professor?

Mike - Como eu me descrevo (pausa) hum eu acho que eu me descreveria sempre eu acho que um tanto mais positivo seria que eu estou sempre aberto a ajudar as vezes muita gente diz que eu sou chato por que as vezes eu não sei ser muito lúdico mas em nenhum momento eu fujo de aluno que quer no caso professor me ajude ajudo as vezes eu dou aula de graça até

se for preciso se por exemplo se for aquele aluno que quer mesmo ah professor eu to com dificuldade me ajude procura agora quando é aqueles alunos que não querem eu não sou muito daquele de ir atrás entendeu meio que assim eu dou uma chance mas uma segunda chance (pausa) ele tem que vir atrás porque senão fica difícil

07. Como a sua formação acadêmica tem ajudado você (ou não) no desempenho das suas atividades profissionais?

Mike - Eu acho que é cinqüenta por cento da minha atividade é baseada no que eu aprendi na universidade por que eu acho que lá ficou o cinqüenta por cento e esse outro cinqüenta por cento eu vou construindo com a experiência porque todos aqueles conceitos que a gente trabalhou lá fica meio romantizado quando a gente traz pra realidade meio que você transforma aqueles conceitos que você vê que não é aquele romance todo mas que tem um fundo de verdade muito forte e muito útil você percebe que se você não tem aquele background fica difícil pra você trabalhar e você não tem certeza por exemplo vou fazer uma atividade como? Por que Pra que né eu acho que na hora de preparar a aula você sabe como foi útil aquelas aulas chatas de didática e tal

08. Que tipo de formação acadêmica você julga necessário para desenvolver um trabalho de sala de aula satisfatório?

Mike - Além das cadeiras essenciais assim de conteúdo em relação a conteúdo tem a questão das cadeiras de educação né eu acredito que as cadeiras de educação tem que andar totalmente em parceria com as próprias de conteúdo por exemplo lá na ufpb a gente estudou separado os professores que davam as didáticas as metodologias eram pessoas que não entendiam não profundamente pelo menos do nosso assunto aí eles ficavam meio como uma metalinguagem uma coisa muito longe da nossa realidade eu acho que certas disciplinas tem que ser específica pra gente treinar coisas reais mesmo aí o professor mandava a gente preparar uma aula eu preparava uma aula sei lá de um período literário aí o professor olhava julgava a aula pela forma mas ela num tinha o conhecimento do

conteúdo aí ela num podia fazer um julgamento total aí ela se limitava a dizer o jeito que a gente andava o jeito que eu entonava aí isso não

ENTREVISTA PÓS-TAREFA

Como foi a sua aula hoje?

Mike - Eu acho que foi produtiva porque além do conteúdo que tinha lá fixado a gente meio que as vezes eu faço alguns links com alguma coisa sabe as vezes eu acredito que por exemplo na lição tem uma palavra mas não tem um antônimo eu sempre acho necessário a gente aprender essas coisas assim por diferenciação porque fica mais fixo quando você sabe o contrário e que que é importante e é interessante você trazer e eu acho que foi produtiva porque na parte principalmente na parte da extension a gente fez um diálogo bem profícuo foi bastante... assim todos eles se expressaram bastante eu tenho um aluno que tem um problema sabe um problema grave e hoje ele meio que eu vi tomou a iniciativa de falar sabe isso foi tão bom e essa turma em si eu fico até meio suspeito porque a turma é muito boa sabe e toda aula com essa turma é boa e é produtiva e eu adoro ela e comparando com outra turma que eu tenho que é não bagunceira mas eles são todos quietos demais são silenciosos e se limitam a dar yes ou no sempre sempre e até eu já disse até pra secretária que as vezes uma turma bagunceira é melhor do que uma turma morta uma turma que não participa essa turma é boa mas não tem aquele entusiasmo pra participar todo mundo quieto e não fala nada e se limita sim ou não e I don't remember I don't know eles querem simplificar ao máximo já essa turma não eles vão atrás procuram e se empolgam eles né vão atrás você assistia aula e o professor dizia pra você gostar daquilo e não querer olhar pro relógio e sabe que horas vai acabar esse negocio pra eu ir pra casa é o interesse eu acho que essa turma eu sou suspeito pra dizer porque ela toda aula é boa toda aula é boa e eu acho que também quando você acorda né você dorme bem toma café tal e tem tempo e não não você não faz nada com pressa acho que funciona

melhor sabe quando você organiza melhor os horários a aula tende a produzir mais eu acho que hoje foi esse dia acordei no horário certo num deu aquele sono que dá sabe aí deu tempo de fazer deu tempo de tomar café e isso meio que reflete também na aula.

ANEXO A – Considerações acerca do processo de memorização

The CCLS Basic Teaching Technique is divided into two parts:

- The Oral Phase*
- The Written Phase*

The students always complete the Oral Phase of a lesson before they begin the Written Phase because language is primarily a matter of speech and only secondarily a matter of writing. Consequently, the spoken language should be the basis for learning the foreign language. It is critically important for the students to orally assimilate the new vocabulary and structures before they see them in a written form. In this way the students receive less interference from their native language as they learn the correct reproduction of sounds and intonation.

Interference can be described as the inhibiting effect of native language habits on the acquisition of a foreign language.

Interference occurs when native language habits negatively affect the learning of a foreign language.

ANEXO B – Objetivos do professor e efeitos esperados nos alunos

Step	Teacher's Objectives	Desired Effect on Students
Words In Action	1. To introduce the students to concrete vocabulary that can be seen or abstract vocabulary that can be understood by the students; 2. to facilitate the <i>Explanation Step</i> by making the students learn part of the vocabulary before they begin the actual situation(s).	To learn vocabulary in connection with image.
Presentation	1. To create in the students a mood of expectation for a lesson situation; 2. to present a lesson situation which contains new vocabulary and new structures.	1. To want to find out what is going to happen in a lesson situation; 2. to grasp a lesson situation and try to understand the language which expresses it.
Explanation	To lead the students to learn the meaning of the new vocabulary and structures.	To understand the teacher's explanation of the new vocabulary and structures.
Repetition	To intensively present the sound system of the English language and to get the students to repeat what they hear with correct pronunciation and intonation.	To repeat what they hear with correct pronunciation and intonation in order to progressively assimilate the sound system of the English language.
Internalization	To get the students to memorize the situation dialogues, which contain the new vocabulary and structures. This produces automatism, the ability to use the new language naturally, so that the students won't have to stop to think about how to express themselves.	To memorize the situation dialogues, thereby achieving automatism. The students should be able to reproduce these dialogues quickly, speaking naturally, with or without the help of the pictures.

ANEXO C – Passos a serem seguidos pelo professor no Plano de Aula

BASIC TEACHING TECHNIQUE

BTT

Oral Phase:

I. REVIEW

A. General Review

B. Previous Review

II. WORDS IN ACTION

For Each Situation

III. PRESENTATION

IV. EXPLANATION

V. REPETITION

A. Individual Repetition

B. Continuous Repetition

VI. INTERNALIZATION

All Situations Together

VII. EXTENSION

VIII. DRILL PRACTICE

IX. CONVERSATION

A. Teacher's questions

B. Teacher's answers

C. Teacher's requests

D. Students ask questions using...

Written Phase:

X. READING

XI. GRAMMAR

XII. WRITTEN EXERCISES

XIII. LISTENING COMPREHENSION PRACTICE

ANEXO D – A importância da memorização

Step VI: Internalization

It is essential that the students memorize the situation dialogues of each lesson because internalization is the quickest way to achieve automatism in the language. Memorizing the dialogues gives the students everyday vocabulary and structures, the building blocks of the language. Students need to know these building blocks in order to achieve native-like fluency. Memorization also creates excitement to keep learning because the students see they are making real progress in the new language.

Without memorization the students speak the new language haltingly, stopping to think of the next words. They are also more likely to make mistakes in structure. In addition, the subsequent steps of the CCLS language approach are dependent on the students having memorized the situation dialogues. Consequently, the teacher should pay close attention to this step.

ANEXO E – Procedimentos para a memorização

Step VI: Internalization

It is essential that the students memorize the situation dialogues of each lesson because internalization is the quickest way to achieve automatism in the language. Memorizing the dialogues gives the students everyday vocabulary and structures, the building blocks of the language. Students need to know these building blocks in order to achieve native-like fluency. Memorization also creates excitement to keep learning because the students see they are making real progress in the new language.

Without memorization the students speak the new language haltingly, stopping to think of the next words. They are also more likely to make mistakes in structure. In addition, the subsequent steps of the CCLS language approach are dependent on the students having memorized the situation dialogues. Consequently, the teacher should pay close attention to this step.

1. The teacher plays the recorded model **twice** without stopping. No pictures are shown. The students only listen, while they try to memorize what they hear.
2. The teacher divides the class into two groups and chooses students from the first group to represent the characters in the situation. The students in the second group are to follow the work of the first group.

3. The teacher shows the pictures and gets the students who have roles to speak their lines. If a student can't remember his lines, then a student from the other group helps him.
4. The teacher assigns roles to students in the second group, and they reproduce the situation dialogue. If a student in the second group cannot recall the word group, then a student from the first group is asked to help. This part of the *Internalization Step* should be repeated until the students can fluently reproduce the situation dialogue.
5. The teacher reassigns roles to the students who repeat procedure 4 above, but without the aid of the pictures, **until they can reproduce the situation dialogue fluently.**

ALL SITUATIONS TOGETHER (when there is more than one)

Up to this step, each situation in a multiple-situation lesson was done separately. Now, from the *Extension Step* to the end of the Oral Phase, the situations will be joined together and treated as a single situation.

Step VII: Extension

The teacher shows the pictures and begins to ask questions from the *Extension* section of the *LP*. The number beside each set of questions refers to the number of the situation, and the letter refers to the picture of the situation.

When there is only one situation in the lesson, either a number or a letter indicates the picture of the situation.

Additional New Vocabulary:

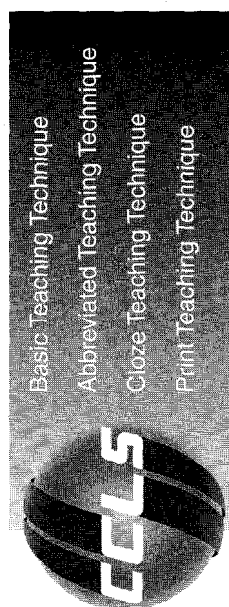
Some lessons contain *Additional New Vocabulary*. It is always introduced in the *Explanation* or the *Extension Step*. The teacher should explain it according to the directions in the *LP*.

CCLS METHODOLOGY

The CCLS methodology has evolved from more than thirty years of teaching foreign language to hundreds of thousands of students, from children to senior citizens, and has involved thousands of teachers who have used it successfully.

It began with the principles of the *CRELIF* (Centre de Recherche et d'études pour la diffusion du Français) method, which was developed from language studies financially supported by the French government after World War II. CCLS incorporated and extended these principles, using the results of experiments in behavioral psychology laboratories on the phenomenon of learning, and then updated them for use with the latest electronic delivery systems.

The CCLS methodology consists of four teaching techniques (see box below), each designed for a different type of lesson.



To help teachers understand and use the methodology, CCLS has created a comprehensive Lesson Plan for every course in the program. These Lesson Plans standardize the classroom work and insure that all lesson presentations will be organized and complete. They also guide the teachers step-by-step through the teaching technique the lesson is using.

With materials preplanned, teachers can concentrate on other components of classroom success: on the dedication they bring to the classroom and on the life they give to the contents of the Lesson Plan.

ANEXO G – Orientações Iniciais ao Professor no Guia de Capacitação

GETTING STARTED

Creating an Appropriate Learning Atmosphere

Meeting your new students:

Introduce yourself to your new students and spend some time getting to know them. It will help to establish a friendly teacher-student relationship, based on understanding and cooperation, and it will help to create a pleasant atmosphere for learning English.

To learn your students' names and for them to learn each other's names, ask each student to write his or her name on the front of a folded-cardboard name tag and set it on the desk.

Dates on the Board:

The date in the U.S.A. is commonly expressed in a different order (month-day-year) than it is in European and Latin American countries (day-month-year). Some of your students may not be familiar with the American system, so you need to write the date on the board at the beginning of every class.

e.g. July 22, 19XX

or

07-22-XX

or

Friday, July 22, 19XX

You may want to alternate the way you write the date so that your students see it in its various forms.

Opening/Closing Phrases for Each Class:

Begin and end every class with a common greeting in English, so that you help your students internalize the ones they are likely to hear. Your students will more quickly understand them when they speak English.